PRZYJACIEL SZKOŁY Nr 1

ROK XVIII • DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

TREŚĆ Str.

Adres Redakcji i Administracji:

ul. Wielka 18
Telefon 19-23

POZNAŃ

Skrytka poczt. 98
P. K. O. 202 920

„PRZYJACIEL SZKOŁY" — Rocznik XVIII — Nr 1 (16 I 1939)

DO WSZYSTKICH SZANOWNYCH CZYTELNIKÓW

Celem uniknięcia przerwy wzgl. zwłoki w wysyłce dwutygodnika

oraz dla zaoszczędzenia tak Szan. Czytelnikom jak i sobie zbytecznych kosztów na korespondencje, postanowiliśmy wzorem lat ubiegłych, że

wszystkich dotychczasowych Abonentów uważać będziemy za Prenumeratorów na rok 1939,

o ile nie odmówią wyraźnie przedpłaty (najpóźniej do końca stycznia 1939) i nie zwrócą dzisiejszego zeszytu.

Zatrzymanie niniejszego zeszytu uważać będziemy za wyrażenie zgody na dalszą prenumeratę oraz za zobowiązanie do uregulowania przedpłaty,

w myśl warunków podanych na końcu zeszytu.

Prenumeratę wpłacać można, jak WP. najdogodniej, albo w jednej kwocie na cały rok z góry (zł 12,—, z okładką zł 13), albo na I półrocze (styczeń — czerwiec, zł 7,20), lub na I kwartał (zł 3,60). **Będziemy szczególnie wdzięczni Tym Szan. Abonentom, którzy przekażą od razu całoroczną prenumeratę lub półroczną, gdyż zaoszczędzą nam tym samym sporo opłat manipulacyjnych itp. kosztów.**

Jednocześnie polecamy nabycie

„PODRĘCZNEGO LEKSYKONU PEDAGOGICZNEGO“, wydanego jako dodatek do „P. Szk.“ w latach 1933—35, **po zniżonej cenie**, o ile należność zostanie przekazana razem z prenumeratą na cały rok 1939. (Bliższe szczegóły podane w warunkach prenumeraty na III str. okładki).

ZESZYTY POTRZEBNE DO SKOMPLETOWANIA ROCZNIKA 1938 prosimy zamawiać jak najwcześniej, wpłacając po 60 gr za numer.

PŁÓCIENNE OKŁADKI DO OPRAWY ROCZNIKA 1938 wysyłamy po otrzymaniu należności zł 1,— (ewent. razem z prenumeratą na nowy rok wydawniczy). Po tej samej cenie możemy dostarczyć okładki do poprzednich roczników.

PRZY ZMIANIE ADRESU prosimy podawać również i dotychczasowy, gdyż spisy abonentów prowadzimy nie według nazwisk, lecz w porządku alfabetycznym urzędów — agencyj pocztowych.

Administracja

Prosimy do korespondencyj, które wymagają indywidualnej odpowiedzi, dołączyć ofrankowaną pocztówkę albo 25 gr w znaczkach pocztowych.

Redakcja i Administracja „Przyjaciela Szkoły“



PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 1/2 16 STYCZNIA 1939 ROK XVIII

PRZYJACIELE SZKOŁY

Szkoła — jak każda osoba — ma trzy strony swojej jaźni: duchową, cielesną i społeczną, a każda strona jest też trojaka: w duchowej — rozróżniamy sfery: umysłową, uczuciową i woluntalną; w cielesnej — bierzemy pod uwagę zdrowie, siły i urodę; w społecznej — pochodzenie, mienie i rolę osoby.

Przyjacielem czyimś jest, kto drugiemu *sprzyja*, czyli kto postępowaniem i zachowaniem się swoim bezpośrednio albo pośrednio, stale albo tylko okolicznościowo pomaga innej osobie do jej rozwoju i do jej ulepszenia się.

Z wielorakości osoby wynika więc wielorakość przyjaźni, która jest różna i rozmaita i w treści i w formie, zależnie od osób, jakie w grę wchodzą: *kto* i *komu, pod jakim względem* i *w jaki sposób* chce i może być przyjacielem.

Szkoła jest dla każdego narodu i społeczeństwa osobą tak ważną, że w każdym narodzie wolnym, zamożnym i uspołecznionym oraz rozumnie, patriotycznie i uczciwie rządzonym może mieć wielu rozmaitych przyjaciół.

Przyjaciółmi szkoły są przede wszystkim władze oraz prywatni właściciele szkół. Ci, którzy zakładają, urządzają zaopatrują i utrzymują szkołę, rządzą nią i kierują, są jej przyjaciółmi, jeżeli postanowieniami, przepisami i czynami swoimi ogarniają wszystkie strony bytu i życia szkoły, sprzyjając każdej części i sferze jej jaźni.

Cielesnej jaźni (pod względem zdrowia, mocy i urody budynku szkolnego) sprzyjają oni wtedy, gdy się starają, żeby szkoła miała pomieszczenie stosowne do jej zadań i potrzeb: wnętrze (wyposażone w mocne, starannie zrobione urządzenia i sprzęty) obszerne, obfite i w światło



i w powietrze, suche i ciepłe, a zewnętrzny wygląd porządny i przyciągający w stylu raczej domu mieszkaniowego, by z budynku szkolnego tchnęła serdeczność i wesołość, jaka w murach szkoły panować powinna.

Duchowej jaźni szkoły sprzyjają *przyjaciele szkoły* pod względem umysłowym, uczuciowym i woluntalnym, jeżeli przez gruntownie i życiowo obmyślane programy, stosowne i rzeczywiście wykonalne (co do dziedziny, zakresu i stopnia), przez dobór nauczycieli i kierowników a także przez fachowe, życzliwe i umiejętne postępowanie ze swej strony stwarzają w szkole wysoki poziom naukowy, zapał do pracy nauczycielskiej i wychowawczej, ciągłe dążenie do jak największej owocności tej pracy, ochoczość do podejmowania wciąż nowych wysiłków i trudów, zabiegów i starań.

Społecznej jaźni szkoły sprzyjają *przyjaciele szkoły* pod względem jej pochodzenia, mienia i roli, jeżeli dbają o to, żeby w danej szkole (zważywszy jej rodzaj, przeznaczenie, typ i poziom) kształciła się rzeczywiście ta młodzież, jaka z racji swojego pochodzenia (warstwy i klasy, narodowości i religii) korzystać z niej powinna; jeżeli szkole zapewniają byt i rozwój nie czyniąc jej zależną od ilości dobrze płacących uczniów, co jest zawsze szkodliwe dla naukowego i wychowawczego poziomu uczelni, i jeżeli starają się o to, żeby szkoła — pełna rzetelnej i zdrowej oświaty — tchnąca atmosferą zapału, wiary i miłości, wywierała na otoczenie wpływ oświatowy, społeczny, narodowy i państwowy. Wtedy szkoła będzie ośrodkiem życia umysłowego, źródłem uczuć patriotycznych i myśli państwowych, miejscem, najbardziej przyjemnym i pożytecznym przez interesujące wykłady, przez widowiska i słuchowiska, przez wystawy prac uczniowskich, przez wieczornice i różne okolicznościowe zabawy, przyciągające młodzież i rodziców.

Przyjaciółmi szkoły, szczególnie w stosunku do jej jaźni duchowej, muszą być nauczyciele, bo cała jej umysłowa, uczuciowa i woluntalna wartość, cały duch szkoły: idealizm i polot, zapał i poryw do podnoszenia, rozszerza-

nia i umacniania dusz kształtowanych, spoczywa w umysłach, w uczuciach, w chęciach, w postępkach i w działaniach tych, którzy wybrali ten najpiękniejszy, ale w istocie swej najtrudniejszy i najbardziej odpowiedzialny zawód: rzeźbienia żywych postaci człowieczych. Przez gruntowną wiedzę, dopełnianą i rozszerzaną, przez miłowanie swojego przedmiotu, przez umiejętne, pobudzające i zachęcające nauczanie, przez życzliwość, przyjacielskość, taktowność i sprawiedliwość w postępowaniu z młodzieżą i we wzajemnych koleżeńskich stosunkach w gronie nauczycielskim, przez poszanowanie rodziców (choćby z najniższej warstwy i sfery) przez odczuwanie ich ambicji, pragnień, trosk i kłopotów, przez dawanie ze swej strony informacji delikatnych a prawdziwych, przez oględne zdobywanie potrzebnych wiadomości o domowym środowisku ucznia — każdy nauczyciel staje się ofiarnym i walnym *przyjacielem szkoły.*

Przyjaciółmi szkoły odnośnie do jej jaźni duchowej, cielesnej i społecznej są i muszą być wraz ze swoimi przewodnikami uczniowie i uczenice, dziatwa i młodzież. Przez pilność w nauce, przez pielęgnowanie i wytwarzanie pomocy naukowych, przez ozdabianie klas i korytarzy, przez karność wewnątrz szkoły, przez przyzwoite zawsze zachowanie się poza jej murami, przez poważanie i wdzięczność względem swych nauczycieli i wychowawców, przez koleżeństwo, przyjaźń i organizowanie swojego życia szkolnego w duchu filareckim i filomackim, przez dbanie o honor swojej szkoły i szlachetne współzawodniczenie z innymi, przez karmienie w sobie uzasadnionej dumy, że się jest wychowankiem i uczniem właśnie tej a tej szkoły — młodzież okazuje prawdziwą swą przyjaźń dla przybytku, w którym wyrasta i dojrzewa na oświeconych i dzielnych obywateli swojej ojczyzny.

Przyjaciółmi szkoły są rodzice uczących się dzieci, jeżeli w domu czuwają nad ich nauką i roztaczają nad ich zachowaniem się poza domem także dozór troskliwy, jeżeli w szkole dowiadują się dokładnie i w sposób należyty o postępy i o postępowaniu swoich dzieci, jeżeli w ich obec-

ności mówią o szkole i o nauczycielach z uszanowaniem i życzliwie, jeżeli interesują się życiem szkoły i jej potrzebami i wedle możności, różnymi świadczeniami przyczyniają się do uczynienia zadość tym potrzebom, a nawet do pomnożenia zasobów szkoły. Wtedy podnosi się jej jaźń duchową, ulepsza się jaźń cielesną, umacnia się jaźń społeczną pod względem stanowiska, jakie szkoła zajmuje, i roli, jaką spełnia.

Przyjaciółmi szkoły są instytucje i towarzystwa oświatowe przez to, że zakładają, budują i wspierają szkoły, że otaczają je swoją finansową, moralną i umysłową opieką, gdy w świetlicach i czytelniach ułatwiają młodzieży szkolnej przygotowywanie się do lekcji i przebywanie w miejscach dla jej duszy pożytecznych, albo gdy na urządzonych i utrzymywanych boiskach lub placach zabawowych dają młodzieży możność czerpania zdrowia i ruchu na świeżym powietrzu, a przez to sprzyjają woluntalnej jaźni szkoły, dążącej do jak najlepszego fizycznego wychowania przyszłych pokoleń.

Przyjaciółmi szkoły są autorowie podręczników, jeżeli dla dobra młodzieży piszą podręczniki jasne, gruntownie przemyślane, starannie opracowane i pociągające do danego przedmiotu, a nie takie, które sprawiają w uczącym się niechęć i wstręt przez swoją trudność i zabójczą nudę.

Przyjaciółmi szkoły są księgarze, jeżeli do bibliotek szkolnych i na nagrody dla uczniów, którzy okażą najlepsze obchodzenie się z książkami, ofiarowują pewną ilość niezbędnych podręczników lub utworów obowiązujących. Przyjaciółmi duchowej, materialnej i społecznej jaźni szkoły, stają się tacy księgarze-obywatele.

Przyjaciółmi szkoły są wydawcy i redaktorowie czasopism poświęconych zadaniom, dążeniom, potrzebom i życiu szkoły, teoretycznym i praktycznym zagadnieniom dydaktycznym, pedagogicznym i organizacyjnym. Drukiem sprzyjają oni duchowej, cielesnej i społecznej jaźni szkoły, jeżeli rzetelnie, czujnie, bacznie i troskliwie ogarnia-

ją wszystko, co służy do podniesienia umysłowej i moralnej wartości szkoły i do umocnienia jej społecznego znaczenia.

Przyjaciółmi szkoły są także pilni czytelnicy i punktualni abonenci tych czasopism, bo sami, czerpiąc wiadomości, wzory i przykłady, podnietę i zachętę albo dając ją innym od siebie na łamach abonowanego czasopisma, którego są stałymi lub przygodnymi współpracownikami, sprzyjają ciągłemu rodzeniu się i krążeniu myśli o szkole i w ten sposób pośrednio sprzyjają różnym stronom i dziedzinom jej jaźni. — A że u nas jednym z takich czasopism jest właśnie słusznie tak nazwany i wkraczający już w XVIII rok swojej pracy, wydawany w Poznaniu „Przyjaciel Szkoły“, więc, kto jako abonent przyczynia się do istnienia i owocnej działalności tego pisma, ten staje się przez to także *przyjacielem szkoły*.

Poznań. *Dr Stefan Frycz*

JAK SOBIE WYOBRAŻAM ZAWÓD NAUCZYCIELSKI W PRZYSZŁOŚCI

Przed dwoma laty, jako kierownik redakcji *Nauczycielskiego Poradnika,* przeprowadziłem ankietę na temat objęty nagłówkiem. Odpowiedzi wpłynęło 154.

Odkładając obszerniejsze jej opracowanie do późniejszych numerów, pragnę podać obecnie kilka charakterystycznych odpowiedzi, zachowując nie tylko główną myśl autora, ale jego styl i formę.

Jeszcze słówko o samej ankiecie. Obejmowała ona jedno jedyne pytanie bez żadnych objaśnień i bez żadnych zastrzeżeń czy ograniczeń. Każdy autor odpowiadał, jak uważał za stosowne, cytował przykłady własne lub zaczerpnięte z historii naszego zawodu. Odpowiedzi nadesłali zarówno starsi wiekiem i służbą koledzy jak również i młodsi. Tych ostatnich było bodaj o 17 więcej. Mimo iż nie czyniłem żadnych zastrzeżeń odnośnie nazwiska pod odpowiedzią, jednak niemal wszystkie wypracowania na ten temat były podpisane. Nie mając oczywiście żadnego upoważnienia do dysponowania nazwiskami, będę się posługiwał inicjałami, podając (o ile mi to wiadome) także lata służby autora. Pragnę zaznaczyć, że przy stawianiu tego pytania prosiłem wówczas o podanie lat służby, co jednak nie wszyscy uczynili, prawdopodobnie przez zwykłe zapomnienie.

Przejdźmy zatem do samych wypowiedzi. Głos oddaję wpierw starszym kolegom:

(S. K. 28): „Przeżyłem już sporo w naszym zawodzie nauczycielskim. Widziałem niejedno i wydaje mi się, mimo wszystko, że dziś już jest lepiej. Naukowo i moralnie nauczyciel stoi dziś o wiele wyżej niż przed wojną lub zaraz po wojnie. Mój Boże, któż to wówczas nie uczył? Iluż „nauczycieli“ z domowym wykształceniem? A tzw. siły pomocnicze? Lepiej nie mówić! Dobrze, gdy trafił się kierownik szkoły kulturalny, wyrozumiały, taktowny, owiany szczerymi chęciami pomocy. Dobrze, gdy nauczyciel zrozumiał i odczuł braki swego wykształcenia. Ale, ileż to było wypadków wzajemnego poniewierania godnością ludzką, ile wyzysku ze strony zaborczych władz szkolnych? Gdybym chciał opisać martyrologię dwu nauczycielek, wykorzystywanych sromotnie przez c. k. inspektora czy Schulrata, brakło by wilczej skóry. Dziś jest zupełnie inaczej. Zdarzają się nietaktowni inspektorzy czy kierownicy, ale nie zdarzają się podli ludzie, pragnący na cudzym nieszczęściu budować gmach własnego awansu czy doczesnych rozkoszy. Nauczycielstwo pójdzie dalej naprzód. Myślę jednak, że muszą powstać wyższe szkoły, że w przyszłości nie będzie nauczyciela bez studiów na pedagogium dwuletnim, że program nauk znacznie zostanie poszerzony, a nauczyciel będzie jeszcze bardziej szanowany i doceniany zarówno przez społeczeństwo jak i przez władze szkolne i administracyjne“.

(W. B. Ch. 24): „Szkoła i nauczyciel nabiorą zupełnie innego zrozumienia w państwach Europy. Szkoła stanie się świątynią nauki, a nauczyciel jej czystym i godnym kapłanem. Polityka pójdzie ze szkoły precz, podobnie jak musi ustąpić z kościoła. Będzie ona należeć do zawodowych polityków. Nauczyciel będzie uświadamiał dzieci w kierunku ogólnopaństwowym. Przez naukę będziemy wyrabiać dobrych, wiernych obywateli, nie polityków czy leaderów partyjnych. Inspektoraty zostaną zniesione, bo dobór kadry nauczycielskiej i kierowniczej będzie tego rodzaju, że nie będzie zachodzić potrzeba tego rodzaju dozorowania nauczyciela, które dziś, mówmy to szczerze, stanowi w większości wypadków... (tu opuszczam słowo). Kierownik szkoły stanie się człowiekiem zaufania we wsi. Poza służbą będzie mocniej interesował się życiem społecznym środowiska, będzie posiadał kawał swej roli czy ogrodu i będzie praktycznym przykładem szacunku dla pracy fizycznej. Musi nastąpić uregulowanie stosunków z plebanią. Ksiądz, mając przed sobą wysoce wyszkolonego nauczyciela, przestanie uważać go za pachołka czy sługę swego, a poda mu rękę dla wspólnej pracy nad duchowym odrodzeniem narodu a szczególniej młodzieży. Będzie lepiej. Jestem tego tak pewien, że prawie

widzę to wszystko. Kiedy? To zależy od nas i od naszych władz oświatowych"...

(St. Krz. 24): „Praca w szkole znacznie będzie przedłużona a przedmioty ulegną zmianie. Nauczyciel w porze dopołudniowej będzie nauczycielem w całym tego słowa znaczeniu, a po południu będzie razem z dziatwą w świetlicy przez 3 godziny odrabiał prace domowe, wzgl. będzie prowadził zajęcia zorganizowane, rozrywkowe, teatralne, luźno związane z programem. Większy nacisk musi być położony na nasze sprawy gospodarcze i kolonialne, na współpracę z naszymi rodakami za granicą. Nauczyciel będzie w przyszłości człowiekiem o wysokim wyrobieniu nie tylko społecznym, ale i kulturalnym. Nastąpi wybitna specjalizacja naukowa. Każdy będzie wykładał jeden lub co najwyżej dwa przedmioty. Dla rodziców będą organizowane przy szkołach również kursy higieniczno-sanitarne, kulinarne i ogólnowychowawcze. Kobiety będą korzystały z pomocy nauczycielek, mężczyźni z pomocy nauczycieli. Zajęcia te będą płatne i dobrze płatne. Wzrośnie szacunek dla zawodu nauczycielskiego".

(J. K. 21). „Nauczyciel przyszłości to dalszy, ewolucyjny ciąg współczesnego nauczyciela i po trosze już wychowawcy. Mam wrażenie, że nauczyciel wiejski będzie nieco inaczej kształcony niż miejski. Na pierwszy plan w programie naukowym wysuną się przedmioty gospodarcze. Na wsi będą wykładane już w szkole powszechnej przedmioty rolnicze, jak np. mechaniczna uprawa roli, chemia rolna, nawozy, warzywnictwo, ogrodnictwo, hodowla drobiu, melioracja, komasacja itp. Inni nauczyciele będą posiadali dodatkowe uniwersyteckie studia spółdzielcze i będą duchowymi kierowcami zakładów spółdzielczych na wsi. Głos nauczyciela będzie poważnie ważył na szali wszelkich spraw życiowych wsi. Nastąpi daleko idąca współpraca wszystkich władz administracyjnych i samorządowych ze szkołą. Myślę, że nauczycielstwu przyszłemu obce będą pewne doktryny polityczne, że stosunki ułożą się tak, iż nauczyciel nie będzie czuł rozdźwięku między nauczycielem-obywatelem państwa i nauczycielem-pracobiorcą. Wszystko to zależy od tego, czy kraj nasz będzie kroczył szlakami wielkości i potęgi gospodarczej, czy stale będzie stąpał po cierniach i głogach. Wierzę jednak i ufam pewnym gwiazdom, które mówią, że będzie o wiele lepiej".

(R. M. 20). „Gdyby miało tak być, jak dzisiaj, to przewiduję, że licea i pedagogia będą puste. Nauczyciel, to subtelny i kulturalny człowiek. Jemu nie bata, ale serca i zrozumienia ze strony władz potrzeba. Wydaje mi się, że żaden z nas jednak nie pracuje dla celów czysto materialnych, ale dla idei wielkiej Polski. Że te przykrości, które nas stale jeszcze spotykają, które zbliżają nas do grobu, znikną, bo zniknąć muszą tam, gdzie praca i jej intencja

staną się jasne nie tylko dla władz ale i dla laików. Nauczyciel pracuje uczciwie, choć może się mylić i oczekuje za swą pracę nagrody nie tylko materialnej ale i duchowej. Głód i nędza znikną z porządku przyszłego nauczyciela. Będzie on posiadał również własne dzieci i będzie się cieszył ciepłem własnego ogniska domowego. Tzw. naganianie, naginanie, szukanie dziury w całym, żniknie również, a miejsce zmory niepewności, zajmie przekonanie o stałości i obopólnym zaufaniu".

(H. B. 20). „Trudno będzie utrzymać w przyszłości nauczyciela-porucznika rezerwy w jednej osobie z pariasem społecznym i materialnym. Dlatego wydaje mi się, że nauczyciel będzie może jeszcze bardziej eksploatowany w pracy, ale bezwzględnie o 100% lepiej wynagradzany. Nasi przyszli koledzy nie będą sobie mogli nawet przedstawić i wyobrazić, jak mogliśmy żyć np. w mieście za ca 130 czy 160 złotych z rodziną i rodzeństwem. Będzie więcej pracy i więcej płacy. Osoba porucznika zostanie w nauczycielu zużyta dla pracy związkowo-wojskowej o pewnym specyficznym charakterze, może technicznym, może spółdzielczym, a może w junackich hufcach pracy. Nauczyciel będzie korzystał z ulg kolejowych na równi z wojskowymi, będzie nawet mógł od czasu do czasu przejechać się samolotem i co najważniejsze pozna na pewno stolicę swego kraju i najważniejsze ośrodki życia kulturalnego i gospodarczego Polski".

(L. P. 18). „Nauczyciel przyszłości będzie bardziej poważany i szanowany. Władze będą przyjeżdżały do niego nie po to, by szukać dziury w całym, jak się to niestety nieraz jeszcze dzieje, ale po informacje, po pewne dyspozycje czy supozycje i plany pracy na jego terenie. Organizacja całej pracy oświatowej w danym rejonie będzie się opierać głównie na opinii nauczyciela czy kierownika szkoły. Przyszły kierownik szkoły będzie specjalistą w jednej dziedzinie, a jego kolega-nauczyciel w innej. Będą to współpracownicy bez żadnego sztucznego i śmiesznego nieraz dystansu, który stwarza „władza" kierownika".

(G. F. 18). „Duchowym przodownikiem środowiska stanie się w przyszłości nauczyciel wzgl. kierownik szkoły. Będzie to zresztą jedyna osoba, której państwo powierzy nadzór i pieczę nad wszelkimi sprawami dotyczącymi nauczania i wychowania oraz zagadnień społecznych. Nawet inni pracownicy oświatowi spoza nauczycielstwa będą musieli uzgadniać swe kierunki i czerpać wytyczne od kierownika szkoły. Ksiądz, zamiast wyzywać na nauczycielstwo z ambony, będzie współpracował ze szkołą, a nawet poradzi się kierownika i uzgodni z nim treść swego kazania. W ogóle w przyszłości nie będzie w żadnym środowisku tzw. warcholenia przeciw państwu i jego urządzeniom. Sądy będą daleko surowsze dla wszelkiego rodzaju domorosłych „kacyków", którzy na ciele pań-

stwa będą chcieli przeprowadzać kosztowne i niebezpieczne eksperymenty dla zadowolenia swych niskich ambicyj".

(Z. P. 16). „Może za mało widziałem, ale wydaje mi się, że szkolnictwo powszechne upadnie. Że przyjdą jakieś inne rządy może szlacheckie, które z taką nienawiścią, jak my z entuzjazmem budowaliśmy, zburzą cały nasz dorobek. Nie chce mi się wierzyć, ale jak patrzę na pewne posunięcia, to wydaje mi się, że szkolnictwo podupada. Nauczyciel stoi dziś gorzej od robotnika czy górnika i to pod każdym względem i materialnym i pod względem dozoru. Brakuje tylko tego, żeby nie brał w skórę... Różni „magicy" od wielkich rzeczy potrafią przenieść nauczyciela gdzie im się podoba, potrafią go oczernić i znajdują nawet nieraz posłuch. Nauczycielem będzie zostawał w przyszłości tylko ten, kto w innym zawodzie nie znajdzie miejsca, albo po prostu ten, który zabłądzi, a więc zostanie nauczycielem przez pomyłkę".

(Wł. T. 15). „Myślę, że nauczycielstwo za jakieś lat dwadziedzieścia będzie się przedstawiać daleko gorzej niż dzisiaj. Przede wszystkim wszystkie ciężary służbowe i różne dobrowolne i niedobrowolne podatki, świadczenia wzrosną, bo życie społeczne na wsi wzmaga się, a wszędzie potrzebują pomocy oświatowej i materialnej od nauczycielstwa. Najwięcej będzie nauczycieli — przymusowych kawalerów, bo na założenie rodzinnego ogniska nie będzie ich stać zupełnie. To już dziś jest luksus, na który sobie pozwalają tylko ci, co pobocznie gdzieś zarabiają lub mają zamożnych rodziców. Nauczyciel przyszły będzie pochodził prawie wyłącznie z warstwy proletariackiej, bo inne warstwy nie dadzą swych dzieci do tego zawodu. Nauczycielowi odbiorą resztki praw nabytych (np. zniżki kolejowe, dodatek na mieszkanie czy kresowy), będzie harował prawie przymusowo w różnych związkach, a budżet będzie stale łatany z kieszeni pracowników państwowych".

(Ł. K-ówna, 12). „Zdaje mi się, że syzyfowa praca nauczycielstwa zostanie dobrze oceniona w przyszłości. Pewne czynniki, które spode łba patrzą dziś jeszcze na szkołę, widząc w niej słusznie piastunkę postępu i doskonalenia oraz emancypacji szerokich mas ludowych, zrozumieją, że podobna negacja do niczego pozytywnego nie prowadzi i zaczną współpracować ze szkolnictwem. Nauczyciel ukończy szkoły wyższe i będzie żył daleko lepiej i spokojniej niż dzisiaj".

(F. D. 11). „...Jest nam źle, bo brak naszemu państwu szerszego oddechu, bo za bardzo się liczyć musi z różnymi potentatami. Przyjdzie czas, że ciężary społeczne będą sprawiedliwiej rozłożone na wszystkie warstwy w państwie. Ustanie wyzysk słabości czy naiwności ludzkiej. Będzie rządzić surowe prawo, a za nim stać będzie silna władza wykonawcza. Nauczyciel stać będzie po stronie tych czynników, co budują państwo na pozytywnej pracy, nie w ga-

daniu czy rozpolitykowaniu. Rząd będzie go szanował, a on będzie szczerym, dobrowolnym rozsadnikiem idei państwowej i poczynań rządu w terenie. Chciałabym dożyć tej chwili, w której nauczyciel szkoły powszechnej będzie naprawdę pełnym ambasadorem polskości na swym terenie ze wszystkimi atrybutami tej władzy. Nim to przyjdzie, musimy jeszcze ponieść wiele ofiar i obalić niejedną tamę uprzedzenia".

(J. O. 10). „Rozwój myśli pedagogicznej i społecznej postępuje, mimo wszelkie trudności polityczne i gospodarcze. I dlatego wierzę w to, że szkoła, a w niej i nauczyciel, zajmą w przyszłości, i to niedalekiej, należne stanowisko w hierarchii instytucyj publicznych. Życie zostanie ujęte w pewne dyscypliny, odpadną wszelkie formalizmy bezduszne, tamujące życie szkoły i jej prace. Nauczyciel-rubrykarz czy tzw. biurokrata będzie za kilkanaście lat anachronizmem. Będzie tak rzadki i śmieszny, jak w dzisiejszych czasach galicyjski „belfer". Państwo nasze, podobnie jak i inne państwa, bez szkoły się nie obejdzie, a uczyni z niej doskonale zharmonizowany aparat przygotowujący do realizacji dalekosiężnych planów. Nauczyciel, widząc, że buduje całymi garściami nową Polskę, będzie jeszcze bardziej ofiarny, ideowy. Zaufanie i szacunek między władzami a nauczycielstwem wzrośnie do tego stopnia, że nauczyciel nie pozwoli powiedzieć marnego słowa o swej władzy (bo będzie dobra i sprawiedliwa), a władze bronić będą honoru i dobrego imienia każdego swego pracownika. Oczywiście będą też i wyjątki, ale to będą naprawdę wyjątki. Będzie i nam w państwie lepiej i państwu z nami będzie lepiej".

(A. N. 8). „Polska ma przed sobą świetną przyszłość. Wierzę, że nie powtórzymy historycznych błędów, że rządy będą coraz lepsze i sprawiedliwsze. To, czego dokonaliśmy w ciągu kilkunastu lat Niepodległości, napawa wiarą i uzasadnioną dumą. Szkoła w tej budowie państwowej będzie coraz silniej zaangażowana. Jej praca ulegnie usprawnieniu. Będziemy wychowywali przyszłych pionierów polskiej myśli gospodarczej i kulturalnej. Zyskamy najwierniejszych orędowników naszego zawodu w naszych wychowankach, ale szkoła musi się wyzwolić z pewnych szkieletów starej rutyny i belferstwa. Rodzice będą patrzeć na szkołę jako na nosicielkę ich największych pragnień i zamierzeń w stosunku do ich dzieci. Wierzę, że takie czasy nadejdą wkrótce, a może nawet już się zbliżają".

(T. W. 6). „Każdy nauczyciel będzie jakby zrośnięty ze szkołą. Opieka nad dzieckiem rozciągnie się także na popołudnie, bo rodzice nie będą w stanie sprostać wszystkim zadaniom. Każdy nauczyciel będzie mieszkał w szkole, w wygodnym, ciepłym i widnym mieszkaniu. Do pomocy w pracowniach i w organizacjach będzie miał przodowników, opłacanych z funduszów gmin-

nych. Zaistnieje podział pracy grona. Jedni będą pracować poza szkołą w organizacjach dla dorosłych, inni w młodzieżowych, a inni dla pewnych potrzeb szkolnych na miejscu. Wynagrodzenie za pracę wzrośnie. Nauczyciel będzie wyżej kształconym, będzie wiele czytał a nawet pisał i urabiał opinię publiczną w duchu państwowym".

Tych kilka najbardziej charakterystycznych wyjątków na razie może wystarczy. Ciekawy jestem, co pomyślą czytelnicy *Przyjaciela Szkoły* i jakie sądy czy wnioski wyciągną.

Katowice *Zygmunt Gryń*

O PORADNIĘ PSYCHOLOGICZNO-WYCHOWAWCZĄ W POZNANIU

W pracy nad dzieckiem coraz częściej pragnie się stosować metody naukowe oparte o wyniki psychologii pedagogicznej. Stąd przy diagnostyce szkolnej nie tylko nauczyciel winien mieć głos, lecz także psycholog i lekarz. Niestety z powodu zbyt ciężkich warunków finansowych, tylko instytucja lekarza szkolnego zdobyła sobie prawo obywatelstwa. Rolę psychologa winny zastąpić choćby częściowo poradnie psychologiczno-wychowawcze.

Pragną one być organami doradczymi dla rodziny, szkoły, sądu dla nieletnich, wreszcie dla samej młodzieży. W wypadkach szczególnych trudności wychowawczych (np. nałogów, wad wymowy) poradnia po zbadaniu psychologicznym i lekarskim dziecka oraz poznaniu środowiska domowego niejednokrotnie bardzo skutecznie może przyjść z pomocą, wskazując odpowiednie metody lub prostując błędy dotychczasowych poczynań pedagogicznych. Władze szkolne korzystają też z usług poradni zwłaszcza przy selekcjonowaniu dzieci do różnych typów szkół, jak szkoły specjalne dla upośledzonych moralnie lub umysłowo. Nawet indywidualnie nauczycielstwo chętnie korzysta przy szczególnie ciężkich konfliktach wychowawczych z obiektywnej oceny poradni, która nie będąc związana ani z gronem pedagogicznym, ani uczniem ma szczególne dane do rzeczowości i trafności sądu. Także przy egzaminach wstępnych oraz konkursowych mogą władze szkolne korzystać z tzw. egzaminów psychologicznych.

Przy rozważaniu karalności i odpowiedzialności za czyny małoletnich przestępców, a nawet ich poczytalności, przy wyborze zakładów poprawczych czy innych środków profilaktycznych, jak np. oddawanie wychowanka do rodzin zastępczych, sądy dla nieletnich nieodzownie potrzebują pomocy kwalifikowanych psychologów i to specjalistów w psychologii dziecka. Trzeba przyznać, że konieczność tę w pełni uznają i niejednokrotnie inicjatywa współpracy od nich wychodzi.

Wreszcie sama młodzież w wypadkach trudności w wyborze zawodu, w tragicznych nieraz walkach wewnętrznych, jakie przechodzi w okresie dojrzewania i walki o pogląd na świat, kiedy jest w stanie wojny lub co najmniej zbrojnej a niechętnej neutralności ze swymi naturalnymi wychowawcami, mogłaby korzystać ze szczerej i przy tym fachowej porady kogoś, kto w jej konfliktach może być całkowicie bezstronny. Należy przyznać, że w Polsce potrzebę praktycznej psychologii uznaje się w szerokim zakresie i że nie ustępujemy tu innym narodom.

Poradni psychologiczno - wychowawczych istnieje u nas w Polsce 37 i to nie tylko w miastach stołecznych, ale i w mniejszych, jak Toruń, Płock czy Białystok. Niektóre z nich specjalizują się w zagadnieniach selekcyjnych, inne w poradnictwie zawodowym lub współpracy z sądami dla nieletnich, ale większość pracując w tych wszystkich dziedzinach, głównie ma charakter wychowawczy. Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne miało na pierwszym miejscu w swym statucie wśród sposobów działalności prowadzenie takiej poradni. Obecnie myśl ta zaczyna się realizować. Przeprowadzono prace przygotowawcze, a ostatnio odbyło się zebranie zarządu, na które zaproszono przedstawicieli instytucyj zainteresowanych w istnieniu poradni, tj. Kuratorium, Sądu dla Nieletnich, Woj. Wydziału Opieki Społecznej, Zarządu Miasta i Katolickiej Szkoły Społecznej.

Uznając zasadniczą potrzebę istnienia poradni ze względu na bogate i doniosłe problemy zarówno naukowo - teoretyczne, jak praktyczne skupiające się około centralnego zagadnienia „selekcji", oraz ze względu na rozległą dziedzinę wiedzy i potrzeb związanych z podstawowym zagadnieniem „dzieci trudnych", postanowiono, że poradnia winna powstać pod egidą Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego jako instytucji naukowej, związanej z Uniwersytetem Poznańskim, a przez to dającej najwyższe gwarancje trwałości istnienia i wysokiego poziomu naukowego, a także zapewniającej zaufanie społeczeństwa, przy moralnym i finansowym poparciu innych, zainteresowanych w jej istnieniu instytucyj.

Towarzystwo dałoby bezinteresowne kierownictwo naukowe w osobie profesora psychologii wychowawczej dra St. Błachowskiego i również bezinteresowną pracę swych członków na terenie poradni, Kuratorium jeden etat, Miasto udzieliłoby lokalu oraz pewnych świadczeń w naturze. Sąd dla Nieletnich i Komitet Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą niosłyby pomoc w postaci pieniędzy na materiały techniczne. Przedstawiciele zainteresowanych instytucyj stanowiliby niejako „kuratorium" Poradni, mając prawo kontroli jej poczynań.

Poznań *Wanda Stojanowska*

BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA W SZKOLE POWSZECHNEJ

Programy zawierają obok materiału poznawczego, jaki nauczyciel przerobić winien w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania na danym poziomie, osobny rozdział pt. „Wyniki nauczania".

Wyniki nauczania, jak wiadomo, mówią nam w skróconej formie, w stylu telegraficznym niemal, jaki winien być zasób wiadomości oraz umiejętności przeciętnego ucznia z każdego przedmiotu nauczania pod koniec danego roku szkolnego.

Uważam, że umieszczenie w programach tego rozdziału ma doniosłe znaczenie. Umożliwia on bowiem nam z jednej strony zorientowanie się w ogólnej ocenie postępów ucznia, gdyż wyniki nauczania przecież są tym sprawdzianem, według którego postępy te ocenić możemy, a z drugiej znów strony pozwala to nam stwierdzić, czy w ciągu roku szkolnego przerobiliśmy odpowiednio oraz przyswoiliśmy uczniom w sposób trwały materiał przewidziany programem.

Niezależnie od tego, w razie stwierdzenia jakichkolwiek braków w przyswojonych uczniom wiadomościach i umiejętnościach, zmusza nas ten fakt do zastanowienia się, dlaczego uzyskaliśmy takie a nie inne wyniki pracy całorocznej. Stwierdzenie zaś tego niewątpliwie wpłynie dodatnio na zmianę dotąd stosowanej techniki nauczania, a tym samym więc badanie wyników nauczania odegrać może ważną rolę w odniesieniu do stopniowego doskonalenia metod nauczania.

Jest rzeczą jasną, że układając najpierw rozkład materiału poznawczego a następnie przystępując do realizowania go w codziennej pracy, nauczyciel stale na oku mieć musi wspomniane wyżej wyniki nauczania i w pewnych odstępach czasu przeprowadzać badania uzyskanych wyników w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nadmienić w związku z tym muszę, że zasadniczo badanie wyników nauczania (uwzględniając całokształt materiału poznawczego z zakresu danego przedmiotu) przeprowadza nauczyciel pod koniec każdego roku szkolnego. Niezależnie jednak od tego nauczyciel winien to uczynić również w ciągu jego trwania w dowolnych, m. zd., odstępach czasu, a przede wszystkim wtedy, gdy przerobił np. na lekcji historii dłuższy jakiś okres.

Nie jest oczywiście rzeczą obojętną, w jaki sposób nauczyciel przeprowadza badanie wyników. Od zastosowania bowiem właściwej formy zależy rezultat tego badania. Nieumiejętne podchodzenie do tego zagadnienia może dać niezgodne ze stanem faktycznym wyniki, może nauczyciela mylnie

poinformować a tym samym pośrednio stać się przyczyną fałszywej oceny postępów uczniów itd. Dlatego to wyborowi najodpowiedniejszej formy badania wyników poświęcić należy głównie uwagę.

Badanie więc wyników przeprowadzić można np. w formie powtórki okresowej, polecając uczniom na lekcji opracować poszczególne zagadnienia, obejmujące całokształt materiału poznawczego dopiero co omówionego cyklu tematów. Powtórka okresowa pozwala jednak nauczycielowi stwierdzić stopień opanowania materiału w odniesieniu do całej klasy, nie pozwala mu natomiast wniknąć w zakres posiadanych przez poszczególnych uczniów wiadomości i umiejętności, chociaż ostatecznie — nie krępując się czasem — nauczyciel i tym sposobem w przybliżeniu przekonać mógłby się, w jakim stopniu każdy z nich opanował materiał poznawczy, przerabiany w okresie sprawozdawczym.

Stwierdzić wobec tego należy, że powtórka okresowa nie spełnia w zupełności celu w tym względzie i dlatego też nauczyciel do innego uciec się musi sposobu, aby móc stwierdzić dokładnie wyniki nauczania.

Nauczyciel więc musi badać wyniki. Kwestia ta nasuwa cały szereg trudności. Brak nam przede wszystkim koniecznego w tym kierunku doświadczenia, gdyż dotąd z reguły tym zagadnieniem w pracy szkolnej nie zajmowaliśmy się. Brak nam wypróbowanych chociażby kilkoletnią praktyką najwłaściwszych form tych badań. Nie mniej trudno nam tak sformułować zagadnienia, na które uczeń ma odpowiedzieć, aby z odpowiedzi tej wynikał z całą pewnością stopień opanowania przez każdego z nich danego zakresu wiadomości.

Jak widzimy, trudności, piętrzące się na drodze wiodącej do tego celu, są dość znaczne. Nie mniej jednak wobec wymagań programów należy kwestii tej poświęcić więcej niż dotąd uwagi i poważnie zastanowić się nad sprawą realizowania w praktyce codziennej badań wyników nauczania.

Wobec tego zaś, że w ciągu ubiegłego roku szkolnego, jak również w ciągu bieżącego przeprowadzałam niejednokrotnie badania wyników nauczania, poniżej pragnę podzielić się moimi doświadczeniami z czytelnikami *Przyjaciela Szkoły*.

Na wstępie parę uwag poświęcić muszę sprawom ogólnym, ściśle jednak związanym z zagadnieniem badania wyników.

Podkreślić więc tu muszę, że badając wyniki stosowałam z reguły jako formy wypowiadania się uczniów — formę piśmiennych odpowiedzi na pytania. W ten bowiem sposób miałam zawsze możność przeciwdziałania rozpowszechnionemu w szkole zwyczajowi podpowiadania, zwracając baczną uwagę na to, by

każdy uczeń radził sobie sam. Poza tym, odpowiadając piśmiennie, uczeń wtedy jedynie może odpowiedzieć w sposób jasny i wyczerpujący, jeżeli opanował w dostatecznym co najmniej stopniu materiał poznawczy.

Pytania konstruowałam zawsze w sposób jasny, zwięzły oraz zmuszający ucznia do odpowiadania kilkoma zdaniami, a nigdy tak, aby odpowiadał „tak“ lub „nie“. Rozstrzygające przecież pytania, m. zd., nie mogą mieć zastosowania przy badaniu wyników; każda odpowiedź bowiem winna być umotywowana chociażby w krótki sposób.

Dużą trudność sprawiała mi niejednokrotnie sprawa dostosowania pytania do poziomu umysłowego przeciętnego ucznia. Jeżeli bowiem w programie wyszczególnione wyniki nauczania mają odnosić się do zasobu wiadomości przeciętnych uczniów, pytania w celu stwierdzenia zasobu wiadomości poszczególnego ucznia nie mogą być zastosowane do poziomu ucznia najzdolniejszego ani najsłabszego, lecz muszą być dostosowane właśnie do poziomu ucznia przeciętnego.

Dalej w zależności od tego, czy chodziło mi o sprawdzian wiadomości z danego przedmiotu, czy o stwierdzenie samoczynności ucznia, metody pracy przez niego stosowanej, stopnia inteligencji klasy, inne musiałem stosować sprawdziany, inaczej dobierać treść i zakres pytań. Dużą pomoc w realizowaniu tych zagadnień oddawała mi książka B. R. Buckinghama: *Praca badawcza na terenie szkoły*. Autor w swym dziele podaje cały szereg wzorów (testów), które po odpowiednim przekształceniu z powodzeniem stosować można w szkole powszechnej do najrozmaitszych celów, jakie w danej chwili mamy na uwadze.

Pragnę tu jeszcze zwrócić uwagę na dwie niezmiernie ważne okoliczności, a więc na to, że sprawdziany przeprowadzać można w tym jedynie wypadku, gdy uczniowie są wypoczęci, a mianowicie — o ile możności — na pierwszej lekcji, a nigdy nie na piątej czy szóstej, gdyż w tym wypadku otrzymane wyniki nie zilustrują nam faktycznego stanu klasy. Po wtóre — gdy chodzi nam o stwierdzenie, przypuśćmy, wiadomości z zakresu historii dwóch oddziałów równoległych — należy sprawdzian przeprowadzić w analogicznych warunkach, gdyż nie przestrzegając tego zasadniczego momentu, otrzymać możemy fałszywy obraz stanu klasy, a tym samym przeprowadzane badania chybiłyby celu.

Przystępując do szczegółowego omawiania techniki przeprowadzania badań, podkreślam, że obojętnie do jakiego przedmiotu odnosiły się one, uczniowie pisali sprawdziany na luźnych kartkach, które następnie zabierałam celem przejrzenia i ocenienia. Przed rozdaniem kartek podawałam uczniom temat, określający zawsze wyraźnie zakres zagadnienia, na które

mieli odpowiedzieć: w arytmetyce były to poszczególne zadania, na lekcjach języka polskiego np. polecenie napisania opowiadania na dany temat, na lekcji historii poszczególne pytania, odnoszące się do przerobionego materiału itd. Równocześnie wyznaczałam uczniom okres czasu, w którym winni ukończyć pracę. Ale czas ten tak był obliczony, że każdy bez zbytniego pośpiechu mógł wykonać zadanie. Zaznaczam, że ani przed ani w czasie pisania zadań nie udzielałam żadnych wyjaśnień za wyjątkiem koniecznych wskazówek odnoszących się do pisowni niektórych wyrazów, o ile to nie był sprawdzian z ortografii.

Jak więc wynika z powyższego, sprawa właściwego zorganizowania badań wyników nauczania połączona jest z niemałym dla uczącego kłopotem. Włożone jednak w tę pracę starania „amortyzują się“ szybko, ponieważ uzyskane wyniki pozwalają uczącemu na szybkie zorientowanie się w zdolnościach i wiadomościach uczniów, ułatwiając mu tym samym niezmiernie indywidualizowanie nauczania oraz usprawnienie techniki nauczania. Te przede wszystkim względy przemawiają za tym, by badania wyników przeprowadzać regularnie w pewnych odstępach czasu, starając się równocześnie sprawę tę tak udoskonalić, by każdorazowo otrzymać możliwie wierny obraz stanu klasy. Ma to — jak wynika z powyższych wywodów — szczególne znaczenie wtedy zwłaszcza, gdy nauczyciel z nowym rokiem szkolnym obejmując nową klasę — nie orientuje się zgoła w zdolnościach i wiadomościach swych uczniów.

Poznań *Stanisława Menzlowa*

POWTARZANIE I UTRWALANIE W NAUCZANIU

Repetitio est mater studiorum — zdanie to zawiera głęboką myśl: bez powtarzania nie osiągniemy utrwalenia materiału nauczania, do czego w poczynaniach naszych przecież usilnie dążymy; pragniemy bowiem, aby dziecko opuszczające szkołę wyniosło jak największy zasób wiadomości, potrzebnych w życiu.

Odpowiednio dobrana metoda nauczania uwzględnia w toku lekcyjnym zebranie i utrwalenie materiału tak, by dziecko zdobyło na każdej lekcji pewne nowe wiadomości. Programy zaś wyraźnie wskazują, że niektóre z nich powinny być gruntownie przyswojone, podkreślając je w wynikach nauczania. Praca nad utrwaleniem materiału powinna szczególnie uwzględniać zasadnicze wiadomości zawarte w wynikach. Aby wiadomości tych nie pominąć, należało by w rocznym rozkładzie materiału wyeliminować je po prostu w dzienniku umówionym znakiem (np. „utrw.“ — utrwalić) i dla podkreślenia ważkości czerwonym atramentem naznaczyć. Wiemy z praktyki, że przewidziane do utrwalenia wiadomości trzeba często przypominać, powtarzać i to nie

tylko w ciągu danego roku szkolnego, ale i w latach następnych. Zdarza się bowiem, że dzieci z klasy najwyższej nie potrafią znaleźć w zdaniu podmiotu i orzeczenia. Oto są wyniki braku powtarzania i utrwalenia.

Najczęściej wiadomości trudne lub mniej ciekawe (gramatyka) traktujemy po macoszemu, usprawiedliwiamy przy tym siebie, że one przecież dzieci nudzą. Otóż to! Kiedy zabieramy się do powtarzania, dzieci zaczynają ziewać, kręcić się: znak, że nauczyciel nieumiejętnie do sprawy podchodzi. Powtarzać należy tak, aby dzieci nie odczuły, że to powtórka. Nauki nie należy nigdy zaczynać słowami „Dziś powtórzymy o tym lub owym"... i w rezultacie kilkoro dzieci niemal dosłownie albo w skrócie opowiada wczorajszą lub dzisiejszą lekcję, a reszta ziewa lub śpi. Podobne postępowanie jak również odpytywanie znanych wiadomości jest parodią powtarzania.

Chcąc, aby coś zostało należycie utrwalone, trzeba wykorzystać każdą sposobność do przypominania częściowo lub całkowicie zapomnianych wiadomości. Takie okolicznościowe przypominanie nie ma specyficznych cech nudnej powtórki, jest niekiedy przypadkowe, powinno jednak być z góry planowo ułożone, skorelowane z innymi przedmiotami nauczania albo z zagadnieniami związanymi z życia dziecka. Jest wtedy naświetlone jego zainteresowaniem, jest ciekawe, bo roztrząsane z innego niż dotychczas punktu widzenia. Dorywczych przypominań nie należy jednak rozumieć tak, że bezwzględnie każda okoliczność musi być źródłem powtórek. Gdybyśmy tak podchodzili do sprawy, to zabrałyby zbyt dużo czasu, usunęłyby w cień właściwy bieżący program nauczania. Dla zrozumienia podaję przykłady: Czytankę o katastrofie lotniczej wykorzystać można do powtórzenia o L. O. P. P., o typach samolotów, o naszych wyczynach lotniczych, o działalności Czerwonego Krzyża, a po skorelowaniu z przyrodą — o silnikach, z arytmetyką — o obliczaniu prędkości. Fakt połączenia Austrii z Rzeszą*) nasuwa porównanie unii Litwy z Polską (znów przypomnienia). Zagadnienia trudne lub nudne, np. z gramatyki, nie należy zasadniczo powtarzać w ciągu całej lekcji, lecz dorywczo w związku z wypracowaniem, czytanką, opowiadaniem, np. dzieci z klas wyższych błędnie używają końcówek *li* i *ły* w czasie przeszłym. Po stwierdzeniu błędów ucznia można kilka minut poświęcić na powtórzenie wiadomości o czasowniku, czasach, nawet o zaimkach *(oni, one)* i o rzeczowniku, jego rodzajach i liczbach (dziewczynki — *one* — więc rodzaj żeński, liczba mnoga końcówki *ły)*. Jeżeli w arytmetyce dzieci zapomniały, np. jednostek miar lub wag, nauczy-

---

*) Artykuł nadesłano w kwietniu 1938 r. *Red.*

ciel wybiera zadanie zawierające takie obliczenie, które po prostu zmusza ucznia do przypomnienia sobie ich układu.

Możliwości przypominań jest dużo, należy tylko zorientować się co do braków uczniów i umiejętnie zastosować przy powtórzeniu korelację z innymi przedmiotami nauczania. Jest to łatwo osiągalne w szkole, w której nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów; natomiast w wyżej zorganizowanej nauczycielstwo powinno porozumiewać się w tych sprawach.

Oprócz dorywczych, często okolicznościowych powtórek — przypomnień uwzględniamy w nauczaniu powtórki bardziej wartościowe, bo obejmujące pewną całość materiału nauczania; zwykle po wyczerpaniu jakiegoś zagadnienia, które zajęło nam kilka tygodni czasu, poświęcamy szereg lekcji na ich utrwalenie.

Programy są tak pomyślane, że ostatni miesiąc roku szkolnego przeznaczamy na powtarzanie materiału rocznego. Powtórki te powinny obejmować materiał zasadniczy; odrzucić należy szczegóły, które jako balast niepotrzebny obarczają pamięć dziecka, zaciemniają istotne wiadomości. Powtórkę należy tak obmyśleć, aby nie miała charakteru bezbarwnego powtarzania faktów, reguł itd. lub recytacji przerobionych lekcji, bo będzie wtenczas nudna, małowartościowa. Temat powinien być zagadnieniem nowym, interesującym. Dla wyjaśnienia podam p r z y k ł a d y.

Przerobiono ogólne wiadomości o Polsce, zapoznano się z mapą. Dla utrwalenia całości zaprojektować można podróż po Polsce z przypomnieniem wiadomości o poszczególnych krainach, miastach, sposobach lokomocji, o rzekach (podróż po nich) itp. Dla pogłębienia można w arytmetyce zastosować obliczenia związane z podróżowaniem (km, czas na zegarze, porównywanie długości tras, kosztów podróży w zł i gr, obliczenia różnicowe itd.); w języku polskim powtórzyć można czytanki wartościowsze, które omawiały życie poznanych dzielnic Polski i miast, przypomnieć wiadomości historyczne z nimi związane. Przy utrwalaniu dziejów Polski w kl. VII wysunąć można takie zagadnienia jak: stosunek Polski do morza, do Niemiec, Rosji itd. Tematy przeprowadzone poprzez dzieje Polski nie będą powtórką panowania każdego z królów od *a* do *z* jak podręcznik podaje, lecz zagadnieniem ciekawym, nowym, wymagającym bystrego, syntetycznego myślenia, wiązania faktów, wysnuwania wniosków, porównywania. Takie powtarzanie nie nudzi, bo wymaga czynnej postawy, uczy rozumować a przypomniane wiadomości utrwala należycie.

Wartościowszym jeszcze sposobem utrwalania jest referat opracowany samodzielnie przez grupę uczniów, lecz równocześnie przygotowany przez resztę klasy, referat wymagający pow-

tórzenia pewnych zagadnień, o które nam chodzi. Inny sposób — to przygotowanie się w domu całej klasy do dyskusji nad tematem uprzednio wysuniętym. W tych wypadkach lekcję prowadzą dzieci, a nauczyciel czuwa nad całością, prostuje błędy. Można także umiejętnie wykorzystać naukę cichą do samodzielnego powtarzania.

Bogaty jest zasób podchodzeń do powtórek i utrwaleń, trzeba tylko unikać szablonu, jak najbardziej urozmaicać je, a wtedy zniknie ich siostrzyczka — Nuda.

Rynarzewo (Pomorze) *Leokadia Włodarczakówna*

ZACZĄTKI SAMORZĄDU W KLASIE PIERWSZEJ

Gdy się mówi o samorządzie, należało by się chyba najpierw zastanowić co ten termin oznacza. Nazwa ta pochodzi od dwu wyrazów: *sam* i *rządzić*. A więc jak już sama analiza wyrazu wskazuje: *samorząd* — będzie to taka organizacja pracy wychowawczej, która dążyć będzie do nadania jak największej swobody w „rządzeniu“ sobą, czyli w samowychowywaniu. Ponieważ chodzić mi tu będzie o samorząd w szkole, trzeba będzie zwężyć to pojęcie tylko do tego zakresu.

Aby dokładniej uświadomić sobie istotę samorządu, przypatrzmy się takiej organizacji pracy wychowawczej, w której go się nie uwzględnia. W takiej szkole polecenia wydaje nauczyciel, a dzieci tylko je wykonywują bez zastrzeżeń (z ochotą lub bez). Nad wykonaniem poleceń czuwa również nauczyciel. Konieczność wykonania tych poleceń popiera tu tylko autorytet nauczyciela lub lęk przed konsekwencjami z jego strony. Nie będę tu wspominała o ujemnym oddziaływaniu takiego przymusu wychowawczego, bo to zbyt rozciągnęłoby nasze rozważania, a zresztą jest to temat do dłuższej dyskusji. Na takim tle plastyczniej uwypukli się nam teraz obraz pracy wychowawczej, opartej na samorządzie. Nauczyciel schodzi tu na plan dalszy. Szkoła staje się przez to warsztatem pomysłów samych dzieci a nie nauczycieli. Nauczyciel kieruje tylko, a dzieci same radzą nad zorganizowaniem pracy w szkole. Wybierają spośród siebie odpowiednie dzieci, by im powierzyć dozór nad wykonaniem ustalonych przez siebie przepisów. Sami uczniowie kontrolują siebie i innych. Nauczyciel dogląda, doradza, podsuwa pewne projekty, aby praca wychowanków była produktywniejsza. Prostuje, jeśli dostrzeże jakieś rażące błędy. Wiemy przecież, że dziecko nie nauczy się chodzić, gdy je będziemy trzymać na pasku. Musi ono samo przezwyciężyć przeszkody w postaci lęku przed upadkiem, niedołężnością, a wtedy dopiero nauczy się postępować naprzód. Tak samo i z wychowaniem. Często dziecko nie będzie umiało wytrwać w swych obowiązkach, ale nie nauczy

się ten, kto uczyć się nie zaczął. A przed niebezpieczeństwem zniechęcenia lub stawiania sobie zbyt wysokich wymagań strzec je będzie wychowawca.

Wielu z pedagogów obcych uzasadnia potrzebę wprowadzania organizacyj samorządowych do szkół, a i u nas w Polsce wiele się o tym pisze. Istnieje szereg szkół niżej i wyżej zorganizowanych, które na swych terenach w różny sposób samorządy organizują. W niektórych ośrodkach dziecięcych taką organizację prowadzi się przez szereg lat (np. w „Naszym Domu“ na Bielanach). Wydano również wiele prac o wynikach tych poczynań.

Tak się jednak jakoś utarło, że przyjęto za zasadę, wprowadzać samorząd tylko do klas starszych.

Ma to swoje uzasadnienie w psychologii: Dziecko dopiero w wieku późniejszym zaczyna się interesować innymi; dopiero starsze dzieci zaczynają przestrzegać pewnych zasad, a i same zaczynają je tworzyć. Natomiast dziecko młodsze jest nastawione egocentrycznie, uznaje autorytet starszych. (Porównaj rozważania Piageta w *Mowie i myśleniu u dziecka).* Rozpatrzmy teraz to zagadnienie z praktycznego punktu widzenia. Przecież dziecko wstępuje do szkoły mając zwykle lat 7 a często i więcej (np. na wsi, w której nie ma szkoły); przecież na te mniej więcej lata przypada nowa faza rozwoju w życiu dziecka.

Wobec powyższego nie było by rzeczą zbyt niepsychologiczną wprowadzenie poczynań o charakterze samorządowym nawet do klasy pierwszej. Zresztą sam moment gwałtownego przeniesienia dziecka z domu na teren szkoły jest również wysoce niepsychologiczną koniecznością życiową. Rozważywszy te wszystkie *za* i *przeciw* — postanowiłam popróbować dania jak największej swobody w samowychowaniu dzieci już w klasach najmłodszych, a więc I i II. Próby takie przeprowadzam już piąty rok i uważam, że dzieje się to z coraz to większą korzyścią dla danej klasy.

W tym roku również oparłam pracę wychowawczą w klasie pierwszej o taki prymityw samorządu. Już w pierwszych dniach września nasunęło mi się wiele okazyj do zapoczątkowania swych poczynań. Do pierwszej klasy zapisało się w tym roku 45 dzieci. Wiek ich wahał się od 6—9 lat. Należało przed każdą lekcją rozdać każdemu dziecku różne pomoce, jak papier, ołówek, plastylinę, sprawdzić codziennie stan jego czystości; przygotować tablicę, obrazki, kredę, przewietrzyć klasę itp. Zwróciłam się do dzieci z zapytaniem, czy one nie mogłyby same pamiętać o tym wszystkim. Podkreśliłam, że są na to już dość duże. Bardzo im się ten projekt podobał. Znamy przecież przysłowiowe zdanie malców: „ja samo“. Wszystkie chciały mi pomagać. Na to się nie zgodziłam.

Wybierałam więc codziennie po dwoje dzieci do pomocy, ale to okazało się niewygodne: Hala nie wiedziała, gdzie Dzidzia położyła wczoraj kartki, a Jurek nie otworzył okna, bo myślał, że zrobi to Mietek. Irka wolałaby, żeby rozdawała pomoce Zosia, Hela wolałaby — Jankę. Chłopcy chcieliby, aby dopomagał jakiś chłopiec, dziewczynki wolałyby swoją przedstawicielkę. W związku z tymi nieporozumieniami zaczęliśmy się zastanawiać, jakby im zapobiec. W pierwszych dniach października, w sobotę, na godzinie zajęć praktycznych wybraliśmy sobie 11 dzieci „do pomocy" na przeciąg miesiąca. Byli to 1) gospodarz, 2) gospodyni, 3) opiekun tablicy, 4) opiekun umywalni, 5), 6) opiekunowie stolików i krzeseł, 7) opiekun stołu, 8) opiekun podłogi, 9, 10) opiekunowie szatni, 11) opiekun wody. W listopadze przybył nam jeszcze nowy „urząd" — 12) opiekuna czytelni, a w styczniu przybędzie 13) — opiekuna karmika dla ptaszków.

Ponieważ na początku roku uczniowie klasy pierwszej umieli odczytać tylko swoje imiona, nie mogłam wypisać listy tych „opiekunów". Aby jednak dzieci lepiej o swych obowiązkach pamiętały, umieściłam na tabliczce imiona poszczególnych opiekunów a obok rysunek przedmiotów, powierzonych ich opiece. Takie tabliczki zawieszam co miesiąc. Obowiązki opiekunów nigdzie wprawdzie niezapisane, ustaliliśmy z dziećmi dość szczegółowo. Było to wynikiem rozmów kilkuminutowych w każdą sobotę. Przedstawia się to u nas tak:

Gospodyni sprawdza codziennie u połowy klasy czystość uszu, szyi, rąk, pilnuje zapisu na kartce czystości (patrz mój artykuł w *Przyjacielu Szkoły* Nr 13/1937), wietrzy klasę, pilnuje, by dzieci podczas przerwy wyszły z klasy, pilnuje porządku przy ustawianiu się w pary przed i po lekcji, po wszystkich lekcjach porozumiewa się z dziećmi, jaką w tym dniu piosenkę będą śpiewały podczas marszu do bramy szkolnej; zbiera drobne składki, zakupuje potrzebne przedmioty w szkolnym sklepiku. Funkcje gospodarza są podobne. Różnica polega tylko na tym, że gdy podczas przerw gospodyni znajduje się w klasie, gospodarz musi być obecny w sali rekreacyjnej, gdzie zwraca uwagę współkolegom, jeśliby któryś bawił się w sposób nieodpowiedni. W razie gdyby dziecko, któremu została zwrócona uwaga, nie usłuchało gospodarza, zawiadamia o tym nauczycielkę. Gospodarz i gospodyni noszą opaski w kolorze klasy dla podkreślenia ważności swych funkcyj. Opiekun umywalni dba o czystość miednicy, o odpowiednie umieszczenie mydła, szczotek, czystość ręczników. Gdy zauważy, że jakiś ręcznik jest brudny, przypomina właścicielowi, by go zabrał do prania. Opiekunowie stolików wycierają je rano na wilgotno, pilnują porządku przy ich ustawianiu, dbają o czystość ścierek. Opiekun stołu wyciera go, pil-

nuje na nim ładu. Opiekun podłogi zbiera papiery, przypomina o sprzątnięciu tym dzieciom, pod których stolikami są śmieci. Opiekunowie szatni pilnują porządku przy ubieraniu i rozbieraniu się; na każdej przerwie zwracają uwagę, by nic nie spadło i aby inne dzieci nie urządzały w szatni zabaw. Opiekun wody — jak go nazwały dzieci — dogląda, by w dzbanku była zawsze czysta woda. Opiekunka czytelni dba o odpowiedni wygląd i sposób rozłożenia książeczek, znajdujących się na specjalnie do tego przeznaczonym stole, po lekcjach chowa je do szuflady. Opiekun karmika zbiera przyniesione przez dzieci okruszyny lub ziarna, przypomina o ich przynoszeniu, jeśli zapasy się wyczerpują, wyrzuca śnieg z karmika itp.

Wszyscy opiekunowie są zmieniani co miesiąc (w pierwszą sobotę). Wyboru dokonuje się przez głosowanie przy pomocy podniesienia ręki. Kandydatów wysuwają ustępujący opiekunowie, klasa lub w miarę potrzeby nauczyciel. Aby wybór był właściwy, nauczyciel czasem doradza lub wskazuje nieodpowiedniość. Aby dzieci zachęcić do gorliwszego wypełniania swych obowiązków, wprowadzę od stycznia zwyczaj rozdawania nagród. Są to drobne upominki, które otrzymują dzieci za staranne wykonywanie swych miesięcznych obowiązków, a więc kolorowy ołówek, kredki, książeczka, obsadka, temperówka itp. W styczniu ubiegłego roku na 13 kandydatów — nagród było 10. Nie otrzymali: opiekunowie karmika, czytelni i podłogi za częste zapominanie o obowiązkach. W lutym nagród rozdałam 12. Nie otrzymał tylko opiekun tablicy. Na sprawy wychowawcze poświęcam trzecią lekcję w każdą sobotę. (60—70 minut, 45 min. zapisuję jako zajęcia praktyczne, resztę jako czas pozalekcyjny). Dzieci już od czwartku przypominają mi o nich, zwłaszcza gdy nadchodzi pierwsza sobota miesiąca a z nią nagrody, wybór nowych opiekunów itp. Na początku godziny sporządzamy sobie nowe „kartki czystości“, potem przeglądamy kartki z zeszłego tygodnia, a w związku z tym dzieci otrzymują gwiazdki — jako nagrody za czystość. Mówimy następnie o tym, jak poszczególni opiekunowie spełniają swoje obowiązki. W końcu rozpatrujemy „skargi“ i „pochwały“ (patrz mój artykuł w *Przyj. Szk.* Nr 3/1938).

Mam w klasie kilkoro dzieci trudnych do prowadzenia: wybitnie dokuczliwych, nieopanowanych, kilkakrotnie obniżyły opinię naszej klasy. Spytałam więc, kto chciałby się specjalnie nimi zaopiekować. Zgłosiło się kilkoro. Wybrałam najodpowiedniejsze i oto czworo dzieci oddałam ich opiece. Opiekun siedzi zwykle z tym dzieckiem, którym się opiekuje. Zwraca mu uwagę, gdy zachowuje się nieodpowiednio, w sobotę mówi o swoich spostrze-

żeniach nauczycielowi i klasie, ma decydujący głos przy nadaniu nagrody za czystość.

Doskonale zdaję sobie sprawę z prymitywności swoich poczynań. Wiem, że można by tę pracę zorganizować pomysłowiej. Sądzę zresztą, że i sama rozpoczynając ją kiedyś na nowo będę miała więcej projektów. Opierając się więc na kilkuletnich spostrzeżeniach chciałabym jeszcze raz podkreślić swoje stanowisko a mianowicie: zaobserwowałam, że już w klasie pierwszej powołanie samych dzieci do pracy nad sobą daje znaczne wyniki. Uważałabym więc, że w każdej klasie pierwszej czy drugiej powinno się takie zaczątki samorządu zaprowadzać, a już szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie nauczyciel na każdej lekcji może z konieczności mniej uwagi poświęcić każdemu z dzieci ze względu na łączenie nauki po dwie klasy razem. Zaczątki te przygotowują także dzieci do wzięcia udziału w życiu samorządowym o charakterze doskonalszym — w klasach starszych.

Święciany wileńskie. *Aniela Michalska*

NA FRONCIE WALKI Z BRUDEM.

Celem szkoły jest nie tylko nauczanie, ale i wychowywanie. Doniosłą pozycję w dziale dydaktycznym zajmują „zajęcia z zakresu kultury życia codziennego“, wśród których znowu na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie czystości. Nie każdy wychowawca spotyka się z brudami wśród uczniów; zależy to od środowiska, w jakim pracuje. Za to niejeden nauczyciel musi na każdym prawie kroku walczyć z brudem w szkole.

Postulat czystości osobistej u dzieci podkreślają wyraźnie nasze plany wychowawcze, które obok pogadanek higienicznych przewidują codzienne przeglądy czystości ciała i odzieży. Kontrolę czystości przeprowadzamy wszyscy w swych klasach. Trzeba jednakże pamiętać, że przeglądy takie muszą się koniecznie odbywać skrupulatnie i systematycznie. Skoro bowiem — jak uczy doświadczenie — przez pewien czas „zwolnimy cugle“, od razu stan higieny wśród dzieci wyraźnie się pogarsza. Lecz na samym przeglądzie brudów bynajmniej nie można zaprzestać. Uczniowie muszą być koniecznie wychowywani w atmosferze czystości, muszą zawsze i wszędzie stykać się z higieną. Toteż oprócz przeglądów ciała i odzieży kontrolujemy u uczniów także czystość ich zeszytów, książek i przyborów itd.

Skoro jednak wymagamy czystości od naszych wychowanków, to szkoła sama powinna pod tym względem świecić przykładem. Rozglądnijmy się po izbie szkolnej: czy ściany izby, podłoga, okna i sprzęty szkolne przedstawiają naprawdę wzór czy-

stości? Czy spluwaczki są zawsze czyste? Czy znajduje się w klasię czysto utrzymywana umywalnia, mydło i szczoteczki do mycia rąk? Czy dzieci korzystają z czystych ręczników? — A wyjdźmy na chwilę z izby szkolnej: czy na korytarzu znajduje się wycieraczka, a przed budynkiem szkolnym skrobaczka do obuwia? — Rzućmy wreszcie okiem na najbliższe otoczenie szkoły: czy ustępy, boisko i ogródek szkolny są naprawdę czysto utrzymane? Bo tylko w atmosferze wzorowej czystości nabierze dziecko dobrych nawyków higienicznych.

W walce z brudem, systemem kary w stosunku do brudnych dzieci nie zrobimy dużo. Dziecko systematycznie karane, np. za brudne ręce, zrozumie, że ma być czyste, bo tego sobie życzy nauczyciel. Dzięki takiemu postawieniu rzeczy uczeń może w końcu nabrać wstrętu do „wymuszonej" czystości. Wychowujmy dzieci w tym kierunku, by nawyki higieniczne wypływały z własnej ich potrzeby.

Cenną współpracę w zwalczaniu brudu, zwłaszcza w starszych klasach, może nam oddać samorząd uczniowski, notujący na podstawie codziennych przeglądów, które z dzieci przyszło czyste lub brudne do szkoły. Raz do roku klasa może urządzić „k o n k u r s c z y s t o ś c i", w którym wyróżnione zostaną dzieci, mające największą liczbę „dni czystości". Dzieci wyróżnione w tym konkursie mogą — jako wzór higieny osobistej — być pomocne wychowawcy przy przeglądzie czystości swych współkolegów. — Bardzo dobre wyniki w walce z brudem daje wreszcie współpraca szkoły z domem. Jeżeli wychowawca potrafi umiejętnie (tzn. bez osobistej urazy) podejść do rodziców, wtenczas może dużo zdziałać w podniesieniu higieny swej klasy.

Zagadnienie czystości w szkole posiada obok walorów wychowawczych także wielkie z n a c z e n i e s p o ł e c z n e. Wiemy, że miernikiem higieny danego narodu jest ilość zużytego mydła na poszczególną głowę mieszkańca*). Tymczasem, jak dowodzi statystyka, bynajmniej nie przodujemy pod tym względem wśród cywilizowanych narodów. Wiemy również, że podniesienie ogółu zależy od podniesienia jednostek. Naród — to my sami, każdy z nas, każde dziecko szkolne. Niechże więc zamiłowanie do czystości stanie się naprawdę drugą naturą dziecka, a w niedługim czasie wyplenimy brudy w szkole i tym samym podniesiemy higienę osobistą wśród szerokich warstw społeczeństwa.

Inowrocław *Alfons Żurowski*

---

*) *Mały rocznik statystyczny* 1937 podaje na str. 145 spożycie mydła na jednego mieszkańca w Polsce: 1929 — 1,2 kg; 1930 — 1,3 kg; 1931 — 1,1 kg; 1932 — 1,0 kg; 1933 — 1,1 kg; 1934 — 1,3 kg; 1935 — 1,4 kg. Nie zdołaliśmy uzyskać odnośnych cyfr dla zagranicy, choćby dotyczących kilku państw jak Anglii, Francji, Niemcy, Włochy itd. Może ktoś z Szan. Czytelników zna te dane? *Red.*

PRZYGOTOWANIA DO PRAC PISEMNYCH

W SZKOLE POWSZECHNEJ NA II i III SZCZEBLU PROGRAMOWYM

Najwięcej bodaj kłopotu sprawiają nauczycielowi uczącemu języka polskiego prace pisemne, a szczególnie ich poprawa. Rozpaczliwy stan kaligrafii, ortografii, gramatyki i stylu sprawia, że nauczyciel-specjalista, uczący języka polskiego w trzech co najmniej klasach, liczących około 60 uczniów każda, musi oddawać się temu zajęciu po kilka godzin dziennie. Nic przykrzejszego — jak ta przymusowa lektura. Nauczyciel, ślęczący przez kilka godzin nad poprawą zadań, nie ma czasu a często sił do swobodnego przeczytania gazety, dobrej książki, do korzystania ze sportu czy innych kulturalnych rozrywek (kina, teatru), do udzielenia się towarzysko, nie mówiąc już o dokształcaniu się. A przecież, jeżeli kto, to nauczyciel-polonista powinien stale dokształcać się, stale czytać, gdyż tego wymaga jego przedmiot. Nie o to jednak w tym wypadku chodzi.

Niektórych kłopotów, związanych z poprawą, może nauczyciel uniknąć przez należyte i umiejętne przygotowanie prac pisemnych. Dużo cennych wskazówek na ten temat podaje program na str. 256—257. Program przykłada wielką wagę do ćwiczeń w mówieniu, które mają być podbudową do ćwiczeń w pisaniu. Z tej też racji na I szczeblu programowym mówienie stoi na pierwszym miejscu, za nim dopiero pisanie, czytanie i inne w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem. Na II i III szczeblu programowym naczelne miejsce zajmuje czytanie, potem mówienie, wreszcie pisanie i inne.

Najważniejszą i podstawową rzeczą wszelkich prac pisemnych jest zasób słownikowy ucznia, który od pierwszego dnia pobytu w szkole stale się wzbogaca. W klasie I uczeń poznaje i przyswaja sobie nazwy przedmiotów z najbliższego otoczenia, najłatwiej dostrzegalne barwy i kształty oraz najprostsze stosunki przestrzenne i czasowe; w klasie II — nazwy cech i czynności oraz znaczenie niezrozumiałych zwrotów i wyrazów; w klasie III — nazwy zjawisk; w klasie IV — odcienie stosunków przestrzennych i czasowych itd. (Program str. 8, 30, 49, 81). Na II i III szczeblu programowym ćwiczenia słownikowe obejmują szerszy zakres (Program str. 116, 162 i 208).

Wzbogacanie czynnego słownika dzieci nie może się odbywać na osobnych lekcjach, lecz tak, jak mówi program, przy nauczaniu języka polskiego w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem. Od siebie możemy tu dodać, że i na lekcjach innych przedmiotów wzbogacamy czynny słownik dzieci. Dzieje się to na lekcjach przyrody, geografii, historii i innych. Na tych lekcjach poznają uczniowie takie wyrazy, jak np. *tundra, tajga, wąwóz, konary, przymierze, rozejm, manifest, manifestacja* itp.

Dalszym koniecznym warunkiem umiejętnego wypowiadania się na piśmie jest bezwzględnie potrzebna znajomość najważniejszych zasad ortografii. Ćwiczenia ortograficzne stawia program na naczelnym miejscu w dziale pisania. Należy do nich przepisywanie tekstu ortograficznego, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu, jako sprawdzian nabytych wiadomości. O tym, jak należy prowadzić i przygotowywać ćwiczenia ortograficzne, mówić tu nie będę. Nie jest to zadaniem mej pracy. Nawiasem tylko dodam, że każdy z nas „jakoś je tam" prowadzi — zbiera przykłady, rozpatruje, ustala prawidła i ćwiczy, lecz praca ta jednak nie jest owocna, czego dowodem są „skandaliczne" błędy, od których aż roi się nie tylko we wszystkich ćwiczeniach języka polskiego, ale szczególnie we wszystkich ćwiczeniach pisemnych z innych przedmiotów. Błędy i brzydkie pismo, to plaga na terenie szkoły, którą najwyższy czas było by się zająć rzetelnie, zbadać źródła zła i znaleźć środki zaradcze.

Bardzo ważną rzeczą dla wszelkiego rodzaju ćwiczeń w pisaniu jest należyty dobór tematów. Program mówi o tym szczegółowo na str. 257.

Od doboru właściwego tematu zależy wynik całego ćwiczenia. Temat musi być taki, aby uczeń miał dosyć o nim wiadomości, aby odczuł potrzebę podzielenia się nimi z innymi. W tym celu trzeba nie tylko temat dobrać i przygotować, ale i materiał opracować. Oto kilka przykładów z praktyki.

Do „Opowiadania na tematy z życia bieżącego" zaliczyć należy: Tydzień Szkoły Powszechnej, Dzień Oszczędności, Powitanie wojska, wracającego z manewrów, Rocznice listopadowe — 11 i 29, Tydzień Przemysłu Polskiego, Święty Mikołaj, Przeżycia związane z gwiazdką, Imieniny Prezydenta Rzeczypospolitej, Zwyczaje wielkanocne, Rocznice majowe — 3 i 12, Święto Lasu, Dzień Matki, Tydzień P. C. K., Tydzień P. B. K., Święto Morza itp.

Opracowywanie tych tematów ma też wielką wartość wychowawczą, gdyż uczniowie, wiedząc o tym, że będą musieli o nich mówić i pisać, siłą rzeczy zainteresują się nimi, wezmą udział w urządzanych imprezach, przeczytają odpowiedni artykuł w dzienniku czy tylko ogłoszenie obchodu, uroczystości itp. To nam wystarczy, aby przez umiejętne naprowadzenie uczniowie sami wysunęli odpowiedni temat i wyrazili chęć opracowania go.

W przeddzień rozpoczęcia Tygodnia Szkoły Powszechnej nauczyciel poleci uczniom przeczytać odpowiedni afisz w miejscu reklamowym lub odpowiedni artykuł w dzienniku. Na lekcji zbierze materiał od uczniów, rozszerzy, pogłębi, odczyta i objaśni odezwę, którą zwykle otrzymuje wówczas do swej dyspozycji.

W końcu ustali wspólnie z uczniami temat i poleci opracować go pisemnie w domu lub, zależnie od uznania, na następnej lekcji w szkole. Tematy mogą być różnie ujęte. I tak np. w klasie V: W jakim celu urządza się Tydzień Szkoły Powszechnej? W kl. VI: Jak zorganizowałbym T. S. P. na terenie naszej szkoły? a w kl. VII: Jak zorganizowałbym T. S. P. na terenie naszego miasta, aby przyniósł jak największy pożytek? Tak ujęte tematy dają uczniom duże pole do myślenia i samodzielnego wypowiadania się.

Dzieci bardzo chętnie piszą na tematy z życia bieżącego, związane z ich własnymi przeżyciami, np. Gwiazdką. W tym wypadku nauczyciel nie potrzebuje dawać żadnych poleceń. Temat zadania domowego lub klasowego, w którym uczniowie wypowiedzą się o swych przeżyciach w dniu wigilijnym, o zwyczajach, panujących w domu, ustalić nietrudno, np. Jak wyglądała moja ostatnia wieczerza wigilijna? lub Jak urządziłbym sobie Gwiazdkę?

Dalszym rodzajem prac pisemnych, to opisy na podstawie bezpośredniej obserwacji lub wspomnień. Opisy z zasady są bardzo trudne do ujęcia i suche. Jeżeli jednak przygotujemy je należycie, dobierzemy odpowiedni temat i włożymy w niego trochę życia, to i opisy wypadną pomyślnie.

W związku z nauką przyrody, np. o grzybach urządza się w jesieni z kl. VI wycieczkę do lasu. Nauczyciel-polonista może przy tej sposobności polecić uczniom zwrócenie uwagi na drzewa, krzewy, trawę itp. w lesie, a w domu wykonać krótkie ćwiczenie słownikowe. Np. do podanych wyrazów dodać przymiotniki, czasowniki lub przysłówki,

trawa — żółta, ogorzała, zdeptana...
mech — siwy, brodaty, rosochaty...
grzyby — prawdziwe, duże, małe...
krzewy — niskie, rozłożyste, gęste...
drzewa — gołe, smutne, samotne, opuszczone...
liście — lśniące, kolorowe...
igliwie — zielone, siwe...
gałęzie — ruszają się, kołyszą się, drżą, chwieją się, uginają...
wiatr — wieje, dmie, dmucha, uderza, przeciąga, muska, pieści, szaleje, hula, kotłuje, wiruje, szumi, huczy, wyje, ryczy, gwiżdże, jęczy, dyszy...
dzieci — stały, patrzały, oglądały się, biegały, śpiewały, śmiały się, skakały...

Jeżeli po takim przygotowaniu na następnej lekcji otrzymają uczniowie do opracowania pisemnego temat: *Jak wyglądał nasz las w czasie ostatniej wycieczki?* — to nauczyciel na pewno będzie z wyniku opisu najzupełniej zadowolony.

W związku znów z urządzeniem Tygodnia Przemysłu Polskiego lub Gwiazdką urządza się po miastach piękne wystawy sklepowe. W tym czasie poleci nauczyciel uczniom przypatrzeć się jednemu oknu. Uczniowie wybierają zwykle (co jest zupełnie zrozumiałe), wystawy z zabawkami lub łakociami. Na lekcji omówi nauczyciel jedną z nich, najwięcej przez poszczególnych uczniów oglądaną, uwzględni ćwiczenia słownikowe, ustali i poda temat, np. Jak wyglądała najładniejsza wystawa sklepowa w naszym mieście?

Dużą pomoc w gromadzeniu materiału do pisemnych opisów dają nam opisy różnych obrazów. Przy opisywaniu bowiem obrazów uwaga ucznia skierowana jest na rzecz samą, dusza jego przeżywa twórczość artystyczną, wysłowienie nasuwa się samo i uczeń prawie nieświadomie nauczy się władać słowem w mowie, co ułatwi mu wypowiadanie się na piśmie, nastręczające zwykle tyle kłopotu.

Dalszym ćwiczeniem w pisaniu, to wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury. Wysuwa się je i ustala przy układaniu planu przerabianych czytanek lub całych utworów literackich. Przy czytaniu, zależnie od treści utworu, omawia się postaci, ich czyny, pobudki działania, przebieg wydarzeń, opisy, dzieli się czytane utwory na części, a w związku z tym tworzy się plan, nawiązuje się treść czytanych utworów do przeżyć dzieci, porównuje się utwory pod względem treści itp. (Program, str. 115, 160 i 206).

Temat takiego wypracowania nie może być taki sam przy pisaniu jak przy mówieniu, bo wówczas będzie tylko bezmyślnym powtarzaniem. Można tego spokojnie uniknąć.

W kl. piątej np. opracowuje nauczyciel czytankę pt. *Nurek* (na podstawie książki: Balicki i Maykowski: *Pieśń o ziemi naszej).* Ustaliwszy, że najważniejszą postacią czytanki jest Jan Saja — nurek, omówiwszy czyny jego, pobudki działania, uwzględniając nadarzające się momenty wychowawcze, może nauczyciel podać temat wypracowania pisemnego, który niewątpliwie przy tak pięknej treści czytanki sam się nasunie, np. Co myślał kapitan Górski, gdy się dowiedział, że Saja utonął? Uczniowie, rozumiejąc treść czytanki i panując nad nią, będą po krótkiej refleksji snuli rozmaite przypuszczenia i przelewali je na papier, a nauczyciel, poprawiając zadania tak różnie ujęte, znajdze dużo zadowolenia w swej pracy.

W kl. szóstej, znowuż, po omówieniu np. treści czytanki pt. *Dziewczynka z zapałkami* (Balicki i Maykowski: *Okno na świat)* może nauczyciel podać tematy do wyboru więc: 1. Co myślano w domu dziewczynki, gdy długo nie wracała? 2. Jak sobie odtworzył przechodzień jej życie, gdy zobaczył ją zmarłą? Albo po

opracowaniu *Narodzin serca* Morcinka: Jak sobie wyobrażam dalsze losy Karlika? a w kl. siódmej po opracowaniu *Placówki* Prusa: Jak sobie wyobrażam dalsze losy Jędrka?

Bardzo ważną rzeczą przy przygotowywaniu tego rodzaju wypracowań jest nauczenie uczniów umiejętnego wykorzystywania treści czytanek, utworów. Często uczniowie czytają płynnie i estetycznie, ale treści nie rozumieją, nie umieją w nią wniknąć. Wprawimy ich do tego przez przepisywanie pięknych zdań z tekstu czytanego, tj. takich, które się najwięcej podobają lub takich, które mówią, jakim był np. Saja, Skawiński, Karlik, Ślimak itp. Uczniowie szukając takich zdań muszą zastanawiać się nad treścią i tym samym zrozumieją ją lepiej.

Innym rodzajem ćwiczeń w pisaniu są streszczenia. Są one bardzo trudne. Przygotowaniem do nich to sprawozdania z uroczystości klasowych, szkolnych, przeczytanych książek itp. Każde streszczenie na piśmie musi być najpierw bardzo dokładnie przygotowane ustnie.

Wreszcie protokoły z zebrań uczniowskich, listy i pisma, wypływające z potrzeb życia, oraz życiorys własny, ze względu na swój specjalny charakter, wymagają specjalnego przygotowania i z tej racji należało by je osobno omówić.

Leszno, Wlkp. *Leokadia Harembska*

JESZCZE O WYPRACOWANIACH PIŚMIENNYCH

(Na marginesie artykułu p. Stanisława Witkowskiego pt.: *Kilka tematów wypracowań piśmiennych*, „P. S." 17/18/1938).

Dobrze się stało, że pan kol. Witkowski podał kilkadziesiąt praktycznych tematów ćwiczeń pisemnych. Zwykle bywa, że autor jakiejkolwiek rozprawki omawiającej rolę i formę ćwiczeń pisemnych, szeroko rozwodzi się o ich cechach, przytacza mnóstwo ogólników, lecz skrzętnie unika podania odpowiedniego przykładu. W danym wypadku mamy do czynienia z chlubnym wyjątkiem. Zacytowanie przez szan. autora konkretnych przykładów pozwala zastanowić się nad ich przydatnością w pracy szkolnej, umożliwia ewentualne uzupełnienie czy też z goła poprawienie. Słowem, takie postawienie sprawy na pewno posunie ją naprzód i udoskonali.

Zgadzam się całkowicie z autorem, że „aby nauczyć je (dziecko) pisać, tak jak mówi, należy od czasu do czasu podawać metody ujmowania słowa piśmiennego". Tak, to prawda. Tylko wątpliwe, czy podane w interesującym nas artykule przykłady są dobrą zaprawą do wyrobienia umiejętności poprawnego władania językiem w piśmie. Wydaje się mi, iż niejeden z cytowanych tematów jest nieodpowiedni, bo zbyt ogólnikowo ujęty. Osobiście

przypuszczam, iż opracowanie treści i formy prac pisemnych (w zakresie podanym w artykule p. W.) winno być następujące:

Na treść i postać ćwiczeń pisemnych zwracamy baczną uwagę już w klasach niższych. W klasach wyższych trzeba im poświęcić szczególnie dużo trudu i czasu. Trzeba tu wykazać, jak należy lub nie należy pisać. W tym celu porównujemy ze sobą ćwiczenie uczniowskie, jedno nieodpowiednie z pracą poprawną, np.:

Moje przeżycie wycieczkowe.

Wczoraj kajakiem popłynęliśmy do Gołaszyna. Tu po krótkim wypoczynku poszliśmy na spacer. Na przechadzce rozmawialiśmy o ślicznej pogodzie i pięknym widoku. Gdy słońce poczęło się zniżać, wróciliśmy do domu.

Po głębszym zastanowieniu się dzieci spostrzegą, iż ćwiczenie powyższe jest niezgodne z tematem, gdyż nie mówi o jednym, ale o więcej przeżyciach. Każde zdanie wspomina o innym przeżyciu: pierwsze o jeździe kajakiem, drugie o wypoczynku i spacerze, trzecie o pięknym krajobrazie i o pogodzie, czwarte o zachodzie słońca i powrocie. Całe wypracowanie jest po prostu zbiorem tematów, z których każdy sam dla siebie stanowiłby dostateczną ilość materiału dla jednego ćwiczenia szkolnego. Wszystkich tych przeżyć dokładnie odtworzyć nie jest w stanie nawet dobry uczeń, gdyż nie starczy mu po prostu czasu i... miejsca w zeszycie, gdyby każdy tego rodzaju temat miał rzetelnie i wszechstronnie opracować. Nie widzimy dlatego przejażdżki na rzece, nie potrafimy przedstawić sobie wypoczynku i spaceru, nie jesteśmy zdolni odtworzyć rozmowy ani wyobrazić zachodu słońca i powrotu. Wszystkie te bogate w treść przeżycia zostały zbyte kilkoma bezbarwnymi słowami.

Powyższemu wypracowaniu przeciwstawiamy poniższe:

Na Warcie.

Zakołysał się kajak, uderzyły wiosła i już płyniemy środkiem rzeki. Lecz wiatr dmie silnie, nurt jest bystry, więc podpływamy bliżej brzegu. Tu znowu wiry. Wrócić? Nie! Musimy wykorzystać wolne chwile. A zatem naprzód! Raz — dwa! Lewa — prawa!... Rytmicznie pluskają wiosła, filuternie tryska woda. „Już szemrze nurt wody i wicher już dmie...“ — rozbrzmiewa piosenka.

Porównujemy obydwa ćwiczenia i pytamy, które się więcej podoba. Na pewno drugie. Dlaczego? Bo w drugim wypracowaniu jest opisany tylko fragment wycieczki. To ograniczenie tematu umożliwiło pogłębienie szczegółów i barwniejsze zobrazowanie wrażeń.

Na podstawie przeprowadzonej analogii dochodzą uczniowie do wniosku, że temat obejmujący za dużo materiału prowadzi do ogólnych i mglistych wyrażeń, natomiast ograniczony temat zmusza do obrazowych i barwnych opisów. Nigdy przeto nie wybierzemy takich tematów, jak *Moje niedzielne zajęcia*, lecz fragmenty z niedzielnych czynności, np. *Uprzątanie sypialni*, *Podaję śniadanie*, *W drodze do kościoła*, *W kościele na nieszporach*,

Drzemka poobiednia. Te i inne podobne przeżycia i obserwacje polecamy dokładnie uporządkować, jasno opowiedzieć i w ten sposób opisać, żeby słuchacz czy też czytelnik mógł sobie wszystko tak wyobrazić, jak gdyby sam przeżywał lub obserwował. Nieodpowiednimi są też takie tematy jak: *Opis jarmarku* — podaję za p. Witkowskim — *Wiosna przyszła, Wycieczka po mieście, Wspomnienia z wakacji, Roboty jesienne w polu, Nasza straż pożarna, O dniu oszczędności.* Natomiast trafne wydają się być: *Mogiły bohaterów pod lasem, Opis izdebki, Co naśladował Chopin w swej muzyce?* i inne tematy z lektury.

Celem przyzwyczajenia dziatwy do używania plastycznych wyrażeń polecamy oddać dane przeżycia w szeregu szkicowych obrazów. W rysunkowym przedstawieniu przypilnujemy, ażeby nie brakowało żadnych ogniw, aby nie było żadnych przeskoków myślowych.

Po wykonaniu rysunku oddają dzieci treść tych obrazów słowami. Pod jednym z obrazków, ilustrujących kąpiel, spotykamy np. takie szablonowe zdanie: „W gorącym dniu letnim śpieszą młodzi i starzy zażywać kąpieli." Treść tego zdania postanawiamy oddać innymi słowami. Radzimy nic nie wspominać o gorącym dniu, lecz znaleźć obraz, z którego wynikało by, że rzeczywiście jest dzień bardzo skwarny. Po namyśle otrzymujemy taki wstęp:

„Alina leży na wznak w cieniu lipy. Powieki kleją się, ciało ogarnia bezwład. „Coś" jednak zasnąć nie pozwala. Niespokojnie przewraca się z boku na bok. Spiekota coraz bardziej dokucza. Co robić? Może kąpiel? Rzeka niedaleko..."

Przerywamy. Ciąg dalszy polecamy napisać w domu. Jedno z zakończeń, skreślonych w domu, brzmi: „Zaczęło padać. Ubrała się szybko i pobiegła do domu". Zakończenie ćwiczenia znowu nieobrazowe. Zmieniamy je zatem. Żądamy narysowania obrazu przedstawiającego treść zdania „ubrała się szybko..." Dzieci przekonywują się, że cały szereg obrazków jest potrzebny do oddania czynności, zachodzących przy ubieraniu się. Dla ich słownego wyrażenia szukamy odpowiednich co do treści i formy zdań. Zdania muszą być krótkie, aby już w ten sposób wykazać szybkie tempo ubierania. W klasowym opracowaniu zakończenie otrzymuje takie brzmienie:

„Pada! Skoczyła na równe nogi! Gdzie bielizna i sukienka? Tam leżą! Wrzuciła bieliznę na siebie, wdziała sukienkę. Pończoszki też już na nogach. Teraz buciki. W mig są obute. Ale to sznurowanie... Zerwało się jedno! Nie ma czasu zawiązywać. Beret na głowę i w nogi. Już widać dom. Matka na progu. „Jak ty wyglądasz?!"

Na koniec jeszcze słów parę o formowaniu tematów. Zdarza się, że uczniowie pisząc ćwiczenie na temat dowolny, skreślą interesujące wypracowanie, ale nie wiedzą j a k i m u d a ć t y t u ł.

Objaśniamy przeto, że w nagłówku powinna mieścić się myśl przewodnia treści ćwiczenia. Każde zdanie wypracowania winno mieć ścisły związek z tytułem, winno go dokładnie objaśniać. Sformułowanie tytułu musi być tego rodzaju, że zaciekawi czytelnika. Przez własne doświadczenie dochodzą uczniowie do wniosku, że tytuł tym bardziej zaciekawia, im więcej każe istotnej treści się domyślać. Takim będzie np. temat: *Niespodziewany napad*. (Chłopiec spoczywający w pobliżu mrowiska został napadnięty przez mrówki), *Osobliwy budzik* (Siostra pociągnięciem za ucho budzi śpioszka), *Płatki śniegu zdradziły* (Dziewczynka patrzy przez okno na ścielący się śnieg i widzi ojca niosącego choinkę) itp.

Oborniki (woj. poznańskie). *Bolesław Pleśniarski*

TEMATY WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH JĘZYKA POLSKIEGO

Każdy nauczyciel języka polskiego mógłby po pewnym okresie swej pracy podać zbiór tematów wypracowań piśmiennych takich, które wypadły dobrze, oraz takich, z których nie jest zadowolony i których po jednorazowej próbie nie stosuje więcej w swej pracy szkolnej.

Do takich właśnie nieudałych tematów zaliczyłabym ów temat, o którym jest mowa w nrze 15 P. S. *Opiszę życie i czyny jednego z wybitnych bohaterów narodowych**) Identyczny temat podała kiedyś koleżanka w tutejszej szkole. Wypracowanie wypadło również fatalnie, mimo iż było przygotowane zarówno przez nauczyciela historii jak i przez polonistkę. Podobny przykład znajdziemy też w książce K. Linkego (przekład dr J. Saloniego) *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej* na str. 115 (wypracowanie o Karolu Wielkim).

Karol Wielki był dobrym i walecznym mężem. Miał on podkowę, to złamał ją; gdy zobaczył Turka, to wyciągnął miecz i rozciął nieprzyjaciela na pół tak, że obydwie połowy rozlatywały się na wszystkie strony świata. Nosił tylko ubranie, które mu jego córki uszyły. Był bardzo pobożny. Gdy nie mógł zasnąć, to się modlił. Raz klęczał na stopniach ołtarza. Wtem nadszedł papież i namaścił go. Wtedy został cesarzem niemieckim. Nadał miesiącom nazwy niemieckie. Zakładał szkoły i kościoły. Uczono w nich czytać, pisać i rachować. Gdy umarł to siadł na złotym krześle i został spuszczony do podziemia. Tam siedzi jeszcze dzisiaj.

Z góry możemy przypuszczać, że temat taki skazany jest na niepowodzenie. Słusznie mówi, m. zd., kol. Pleśniarski w „Uwagach dyskusyjnych“ (Nr 17 *P. Szk.)*, że nieprzystosowana do wieku i możliwości ucznia jest biografia (życie i czyny...)

---

*) Artykuł: *Próba wyników nauczania języka polskiego w szkole III stopnia.*

Aby uczeń napisał dobrze wypracowanie, musi mieć świadomość, że ma wiele do powiedzenia, treść zadania musi go żywo interesować. Innymi słowy, powinien wiedzieć dokładnie, co ma napisać i mieć chęć wypowiedzenia się na dany temat. Podkreśla to też program. (Temat powinien interesować dziecko, powinien wiązać się z przeżyciami ucznia, z jego obserwacjami i zainteresowaniami).

Zastanówmy się więc, co interesuje dziecko w wieku lat 12, 13 lub 14. Jest to okres późnego dziecięctwa lub okres przedpokwitania. Najbardziej charakterystyczną cechą tych okresów jest zwrot dziecka do rzeczywistości, do świata realnego. Dziecko interesuje się życiem otaczającym w szkole, w domu, na ulicy, życiem w polu, w lesie, zjawiskami przyrody żywej i martwej, ulubioną lekturą są opowieści o niezwykłych zdarzeniach, które jednak w rzeczywistości mogły mieć miejsce — wiek robinzonowski. Więc też i tematy wypracowań powinny być głównie czerpane z życia dziecka i z jego otoczenia. Ulubione zabawy, pomoc przy zajęciach sezonowych rodziców, życie rodzinne, opis ulubionej zabawki, nasz dom, nasz ogródek, ważne (dla ucznia) wydarzenia w szkole, w mieście (przyjazd cyrku, przemarsz wojska) uroczystości szkolne, wycieczki, opowiadania z życia zwierząt (jak oswoiłem zająca, sarenkę, zabawa z psem), opowiadania o niezwykłych przygodach — oto tematy, na które dzieci najchętniej się wypowiadają. Ta sama zasada powinna być zastosowana do tematów zaczerpniętych z lektury i te też powinny być przystosowane do psychiki i zainteresowań dziecka.

Jeśli z tego punktu widzenia rozpatrywać będziemy temat *Życie i czyny jednego z wybitnych bohaterów narodowych,* to widzimy, że przesunąć go powinniśmy co najmniej do tego okresu, który nazywamy okresem młodzieńczym, okresem harmonizacji, a więc po 18 roku życia, kiedy to młody człowiek urabia swoją osobowość, kształtuje charakter i szuka ideałów w życiu, w historii czy literaturze.

Nie należy jednak przez to rozumieć, że dzieciom szkoły powszechnej nie można nic mówić o wielkich ludziach i bohaterach.

Wprost przeciwnie, kult wielkości i bohaterstwa należy wszczepiać już od niemowlęctwa. Toteż i w programie już od klasy II począwszy jako jeden z tematów do ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu znajdziemy obrazy i fragmenty z życia i działalności wielkich ludzi. Są to jednak tylko obrazy i fragmenty i tak też należy je traktować. Przedstawienie zaś całej działalności i życia jakiegoś bohatera — to nie temat na wypracowanie szkolne, na wypracowanie dziecka.

Ponieważ wartość wypracowań piśmiennych w dużej mierze zależy od trafnego doboru tematu, sądzę, że dobrze by było, gdyby nauczyciele języka polskiego mogli sobie podawać wzajemnie tematy tych wypracowań, z których szczególnie są zadowoleni. Wprawdzie nie wszystkie tematy mogą mieć wszędzie zastosowanie, gdyż każda szkoła pracuje w innych warunkach, w innym środowisku; niewątpliwie jednak znajdą się i takie tematy, które z powodzeniem można będzie zastosować w wielu szkołach. Przypuszczam, że Redakcja *Przyjaciela Szkoły*, uwzględniając prośbę polonistów, udzieliłaby na ten cel miejsca na łamach swego czasopisma. W numerze 17/1938 znajdujemy kilka takich ciekawych tematów wypracowań piśmiennych w artykule kol. Stanisława Witkowskiego.

Na zakończenie pozwolę sobie jeszcze naszkicować sposób w jaki przygotowałam dzieci do wypracowania na temat: *Na ulicach naszego miasta w dzień targowy.*

Przed wycieczką robimy plan, na co zwrócimy szczególną uwagę. Dalszy etap: wycieczka i obserwacje dzieci. Po wycieczce notujemy potrzebne wyrażenia według przyjętego planu:

Co słyszę? — Turkot wozów, głośne rozmowy, krzyki, nawoływania, głosy zwierząt.

Co widzę? — Ruchy: biegnie, śpieszy się, kroczy, przystaje. Strój: kożuch, buty zabłocone, zakurzone, duża chustka, kraciasta spódnica. Sytuacje: targuje się, wita się, rozgląda się. Przedmioty handlu: zboże, drób itd.

Polecam dzieciom czynić jeszcze obserwacje w drodze powrotnej do domu. Następnego dnia piszę wypracowanie. Większość wypracowań świadczy o tym, że dzieci obserwowały dobrze i znalazły odpowiednią formę wypowiadania się, np.:

„Na wozie siedziała kobieta owinięta chustką i jadła chleb ze słoniną".

albo:

„Środkiem drogi szedł gospodarz ubrany w gruby kożuch, na szyi miał wianek cebuli, jakby wielki naszyjnik".

Pełne humoru są opowiadania, jak przekupka kupuje kurę od gospodyni wiejskiej, jak wędrowny przekupień zachwala swój towar itp. Cały ruch, różnobarwność, wesołe epizody tak charakterystyczne dla targów w małych miasteczkach kresowych znalazły swój wyraz w wypracowaniach dziatwy.

Horochów (woj. wołyńskie) *Jadwiga Stachurzyna*

CZYTELNICTWO DŹWIGNIĄ SAMOKSZTAŁCENIA

Weszliśmy niedawno w okres zimowy. Zarówno dzieci szkolne jak i dorośli rozporządzają daleko więcej wolnym czasem niż w porze letniej. Czas ten nie zawsze i nie wszędzie bywa racjonalnie wykorzystywany. Wielu ludzi dorosłych marnuje go bezczynnie, młodzież spędza go na włóczęgach lub bezpłodnych gadaninach w organizacji.

Jednym z celów szkoły powszechnej jest również zaprawianie młodzieży do pracy samokształceniowej w przyszłości. Założenie to jest nie tylko słuszne ale wprost nasuwające się jako konieczność życiowo-praktyczna. Skoro wychodzimy z założenia, że warunki egzystencji zarówno jednostki jak i państwa związane są ściśle i uzależnione od poziomu duchowego obywateli, skoro dalej uświadomimy sobie, iż państwo nie rozporządza dostatecznymi funduszami dla zorganizowania instytucyj kształcących powszechnie po 14 latach życia, to zdobycie przez naszych uczniów podstaw pracy samokształceniowej już na terenie szkoły staje się właśnie palącą koniecznością.

Za najważniejsze narzędzie pracy samokształceniowej uważana jest książka, wzgl. czasopismo.

„Książka — to duchowy testament, jaki przekazuje jedno pokolenie drugiemu; jest to mądra rada, jakiej udziela starzec młodzieńcowi, wstępującemu w szranki walki życiowej i jest to hasło, jakie przekazuje ustępujący z posterunku żołnierz — drugiemu żołnierzowi. Ginęły państwa, społeczeństwa, plemiona i narody, a książka pozostawała. Rosła ona i rozwijała się razem z postępem ludzkości, której całe życie — troski i nadzieje — systematycznie osiadały w książce. Krystalizowały się w niej wszystkie nauki, wstrząsające umysły i wszystkie uczucia, od których wzruszały się serca. W książce mieści się ta olbrzymia autobiografia burzliwego życia ludzkości, którą nazywamy historią powszechną. Lecz książka nie jest tylko drogą do poznania przeszłości. Dzięki niej możemy opanować przyszłość i całą sumę prawd, których zdobycie ludzkość opłaciła cierpieniem". (Dr Jan Muszkowski: *Życie książki*).

Nasze władze szkolne, instytucje oświaty pozaszkolnej, wreszcie organizacje społeczne doceniły należycie znaczenie książki i czytelnictwa w duchowym postępie obywateli. Widzimy usilne starania około ustawy bibliotecznej, powstają instytucje mające za cel racjonalne rozprowadzenie książek po organiźmie społecznym, na Wolnej Wszechnicy i w Instytucie Oświaty dla Dorosłych kształci się nowe kadry pracowników bibliotecznych i oświatowych.

Nauczyciel chcący uczynić z książki dźwignię samokształcenia musi stale badać rozwój zainteresowań literackich młodzieży szkolnej, śledzić wpływ wychowawczy książek, wykrywać związek lektury dziecięcej z przeżyciami dzieci. W oparciu o badania ankietowe, wywiady, statystykę i kwestionariusze można

z czasem dojść do rozwiązania zagadnienia właściwego doboru książki dla danego typu względnie wieku młodzieńczego.

Dzięki tego rodzaju obserwacjom, badaniom i wnikliwej analizie zebranych spostrzeżeń możemy wytyczyć zręby organizacyjne i rolę czytelnictwa w pracy samokształceniowej.

Z kolei stanie przed nauczycielem zagadnienie, jak z lektury domowej i szkolnej wyciągnąć maksimum wartości wychowawczych. A więc dobre przykłady czytania, analiza w obecności uczniów, parafrazy tekstów literackich, umiejętne wyszukiwanie wyjątków najcelniejszych, wyrabianie krytycznej i aktywnej postawy wobec książki u czytelnika, pouczenie czytelnika o sposobach wydobywania z książki wartości poznawczych i wychowawczych, konfrontacja doświadczeń nabytych na podstawie lektury z doświadczeniami osobistymi względnie zespołu z życia. Umiejętny stosunek ucznia do książki zaprawia go właśnie do samodzielnej lektury, do samodzielnych studiów dzieł literackich w dostępnym dlań zakresie.

Przy organizacji akcji czytelniczej na terenie klasy czy szkoły liczyć się należy z psychologią danej grupy młodzieży. Trzeba wiedzieć, że większość uczniów posiada pewne zainteresowania o charakterze ogólnym i specjalnym. Wyłowiwszy naczelną i wspólną danej grupie ideę czy zagadnienie intelektualne, staramy się odpowiednio dobrać repertuar książkowy, w którym ta grupa znalazłaby odpowiedź na wysunięte zagadnienia. Tego rodzaju lekturę dobrze jest przerabiać w zespołach samokształceniowych szkolnych, względnie w organizacjach czy kółkach naukowych. Upust zainteresowaniom specjalnym przyniesie studiowanie lektury przez uczniów w sposób indywidualny, w domu, podług wskazówek nauczyciela. Dobrze jest, gdy uczniowie tacy uznają konieczność dzielenia się swymi spostrzeżeniami i uwagami z nauczycielem już po przeczytaniu książki. Każdy uczeń winien, m. zd., już w szkole powszechnej obrać sobie pewien kierunek dokształcania się pozaszkolnego: społeczno-obywatelski, społeczno-gospodarczy, higieniczny, krajoznawczy, lotniczy, morski i kolonialny, techniczny, specjalnie zawodowy (piekarstwo, szewctwo, ślusarstwo, fotografika, zabawkarstwo itp.). Stosownie do przedsiębranego celu prowadzić będzie już w szkole pod okiem nauczyciela czytelnictwo książek specjalnych i odpowiednie notatniki z przestudiowanej lektury.

Oprócz kierunku specjalnego, zawodowego, około którego skupi uczeń lekturę książek, czasopism i prasy codziennej (bardzo ważne są wycinki z gazet), uczeń już w szkole powszechnej winien zasmakować w literaturze pięknej i to zarówno współczesnej jak i romantycznej, klasycznej itd. Ułatwi to w pewnej mierze przepisana programem lektura nowel i powieści w kla-

sach V, VI i VII. Inne dziełka muszą być już przerabiane na posiedzeniach kółek samokształceniowych w porze popołudniowej i w tzw. lekturze domowej, indywidualnej lub grupowej (po 5 lub 6 uczniów).

Ogromnie ważny jest dział czytelnictwa popularnonaukowego. On właściwie stanowi trzon całej akcji samokształceniowej. Ileż wiadomości nowych może zdobyć uczeń przez studiowanie np. *Biblioteczki Młodego Technika* (Ks. św. Wojciecha), *Biblioteki Pop. Nauk.* Mathesis Polskiej wzgl. *Biblioteki Wiedzy* Trzaski, Everta i Michalskiego. Podobnie cały prawie cykl *Biblioteki Szkoły Powszechnej* (Państw. Wyd. Książek Szk. we Lwowie), *Biblioteka Iskier* (Książnicy-Atlasu we Lwowie), *Biblioteczka Przyrodnicza* (Ks. św. Wojciecha), *Dookoła Ziemi* i *Dookoła Polski* Książnicy-Atlasu i wiele innych biblioteczek popularnonaukowych i technicznych (np. *Samouczki Techniczne* B. Kotuli w Cieszynie), ułatwi uczniowi jego dążności poznawcze.

„Przez studiowanie książki wżywamy się w stany psychiczne wybitnych twórców różnych gałęzi wiedzy“ powiada słynny psycholog amerykański Wiliam James, a Henderson dodaje: z książki można uczynić doskonały warsztat pracy samokształceniowej, warsztat pracy nad rozwojem umysłu i duszy ludzkiej“. (*Szkice pedagogiczne* i *Nowe wychowanie*). Muszę uczynić tu jedno małe zastrzeżenie. Oto nie należy uczniów zamęczać lekturą; zamęczanie bowiem powoduje szybkie wyczerpanie organizmu, zniechęcenie i ogólną apatię do książki. Przeciwnie, należy dążyć do tego, aby uczeń umiejętnie przeplatał czytanie innymi środkami samokształcenia (wycieczki naukowe, społeczne, kino, teatr, doświadczenia, majsterka, dyskusje, pisanie, rysunek, zwiedzanie muzeów, wystaw itp.). Tego rodzaju praca nie tylko zapobiega monotonii, ale kształci wszechstronniej niż samo czytelnictwo.

Myśląc o przyszłej sieci bibliotek gminnych, powiatowych i związkowych, mam tę obawę, że książki będą leżeć nieczytane na półkach bibliotecznych, że nie trafią pod strzechy. Uważam, że równomiernie z rozrostem sieci bibliotecznej musi wzrość kadra działaczy bibliotecznych, odpowiednio przeszkolonych na poważnych kursach i owianych szczerymi chęciami pracy oraz umiłowaniem książki. Tym promotorem książki i racjonalnego jej rozprowadzenia po organiźmie społecznym będzie niewątpliwie w początkowej fazie sam nauczyciel, znający najlepiej potrzeby duchowe swego środowiska. Od tej pracy uchylić się nie możemy i dlatego już dziś na ławach szkoły powszechnej trzeba nam myśleć o czytelnictwie, jako o najrzetelniejszym czynniku pracy samokształceniowej.

Bibliografia:

1. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem.* 1932 r.
2. Muszkowski J. dr: *Życie książki.* 1935 r.
3. Sozański J.: *Jak się uczyć i inne praktyczne wskazówki dla młodzieży.* Łuck, 1925 r.
4. Spasowski Wł. dr: *Zasady samokształcenia.* 1923 r.
5. Stevenson J. A. dr: *Metoda projektów w nauczaniu.* 1930 r.
6. Bystroń J. St.: *Człowiek i książka.* 1916 r.
7. Choma Wł.: *W jaki sposób może nauczyciel zachęcić młodzież do czytania dobrych książek? (Przyjaciel Szkoły* nr 10/1929).
8. Gutry M.: *Rola i organizacja bibliotek dla dzieci i młodzieży.* 1928 r.
9. Ippoldt J.: *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania.* 1932 r.
10. Kuchta J. dr: *Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań dzieci i młodzieży.* 1933 r.
11. Lewicki K.: *Szkoła jako teren propagandy bibliofilskiej.* 1928 r.
12. Lipka K.: *Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży i popularyzowania książki w szkole. (Dziennik Urz. Kur. Okr. Szk. Lubelsk.* nr 12, 1932).
13. Orsza H.: *Zadania biblioteki szkolnej.* 1927 r.
14. Morcinek G.: *Znaczenie biblioteki szkolnej dla młodzieży, (Miesięcznik Pedagogiczny* nr 3, 1924).
15. — *W obronie współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży (Miesięcznik Pedagogiczny* nr 3/1924).
16. Markiewiczówna E.: *O wzmożenie i pogłębienie czytelnictwa (Dziennik Urz. Okr. Szk. Lub.*, nr 12/1932).
17. Mayer Ginsbergowa A.: *O dążeniach i zadaniach bibliopsychologii. (Polskie Archiwum Psychologii.* Tom III, nr 1/1930).
18. Mikułowski T.: *Uwagi o czytelnictwie młodzieży szkolnej. (Sprawy Szkolne,* nr 1, str. 39—42.
19. Potworowska-Dmochowska: *Wyniki ankiety w sprawie upodobań literackich dzieci. (Biuletyn Koła Psychol.* nr 4/1925).
20. Radlińska H. dr: *Rola książki i biblioteki. Rocznik Pedagogiczny.* T. II, 1924 r.
21. Radlińska H., Gutry M. i Grosglickowa B.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży.* Broszura: II Kongres Pedagogiczny Związku Naucz. Polskiego. Warszawa, 1931.
22. Radlińska H.: *Książka wśród ludzi.* Warszawa, 1934.
23. Rubakin M.: *Czytelnictwo młodzieży a różnice zainteresowań pokoleń.* Warszawa, 1930.
24. Ryszkowska H.: *Biblioteki i czytelnie uczniowskie. (Szkoła Powszech.*, nr 1/1924).
25. Sedlaczek St.: *Czytelnictwo młodzieży. (Szkoła Powszechna,* nr 1/1925).
26. Stankiewiczówna J. dr: *Czasopiśmiennictwo w szkole. (Muzeum* nr 2/1932).
27. Urbański: *Jak wzbudzać u dzieci zamiłowanie do czytelnictwa? (Przyjaciel Szkoły* nr 20/1930).
28. Wuttkowa J.: *Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. (Polonista,* zeszyty V—VI/1931).
29. Zalewski L.: *Szkoła — młodzież — książka. (Dziennik Urz. Kur. Okr. Szk. Lub.* nr 12/1932).
30. Ziomek J. M.: *Czytelnictwo powieści w Polsce w świetle cyfr.* Kraków 1933 r.

Dzieła w języku niemieckim:

1. Bühnemann H.: *Die Selbstbildung des Schulkindes.* Leipzig, 1931 r.
2. Böhme A.: *Die Zeitung im Dienste der Schule.* Langensalza, 1932 r. *(Pädagogisches Magazin, Heft nr. 898).*
3. Fronemann W.: *Lesende Jugend.* Langensalza, 1930.
4. Rumpf A.: *Kind und Buch.* Berlin, 1928.
5. Zeisel E. dr: *Der literarische Entwicklungsgang der Jugend.* Brünn, 1930.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

Z ZAGADNIEŃ LEKTURY DOMOWEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ

(Godzina książki)

Jak młodzież zachęcić do czytania? — Na to pytanie można by odpowiedzieć: dać do ręki dobrą i zajmującą książkę. Taka książka zachęci nawet najbardziej obojętnego i nie lubiącego czytać ucznia, który po zasmakowaniu w jednej książce sięgnie po drugą. Tak. Ale przecież nie wszystkie książki pożyteczne są powabne i nie każdy uczeń umie wykorzystać choćby najciekawszą książkę. Dlatego właśnie potrzebna jest ręka kierownika, która by mogła kierować uczniem przy wyborze lektury, a po jej dokonaniu przy czytaniu. Rolę tę spełnia nauczyciel na godzinach na ten cel przeznaczonych. W pracy swej spotyka jednak wiele trudności. Brak odpowiedniej ilości książek nie pozwala uczniom na określoną godzinę przygotować jednej i tej samej książki. Toteż w ciągu roku można z uczniami opracować książek nie wiele. Trzeba szukać innych sposobów, by godzina, przeznaczona na lekturę domową, była zajmująca i pożyteczna.

W tym celu wprowadziłem w klasach V i VII tzw. godziny książki (co miesiąc). Na taką godzinę każdy z uczniów przygotowuje dowolnie przez siebie wybraną książkę ze spisu (lektura indywidualna), jaki na początku roku uczniom podaje się, a w ciągu roku uzupełnia. Uczeń czyta książkę w domu i przygotowuje odpowiedź: dlaczego warto daną książkę przeczytać? Przy tym na odpowiedniej kartce zapisuje numer bieżący, nazwisko i imię autora, tytuł, ilość stronic, zaznacza strony (ew. tytuły rozdziałów), które należy głośno odczytać, zapisuje myśli wybrane.

Na lekcji następuje zdawanie sprawy z przeczytanej książki, ściślej: odpowiedź na pytanie, dlaczego daną książkę warto przeczytać. Uczeń przy pomocy zeszytu i książki zachęca kolegów do przeczytania danej książki. Każdy z nich stara się to zrobić inaczej. Jeden da krótki zarys treści na podłożu pewnego zagadnienia: np. wyjdzie od omówienia wartości i znaczenia podróży w życiu człowieka i roli, jaką spełniają książki, zawierające pierwiastek podróżniczy. Potem nawiąże do książki H. Sienkiewicza pt. *W pustyni i puszczy*. Drugi rozpocznie zachętę do odczytania najciekawszego wyjątku, potem dopiero przejdzie do właściwej odpowiedzi. Inny zacznie streszczać i po kilku minutach przerywa, zachęcając, by klasa zapoznała się z treścią książki. Jeszcze inny poda ciekawy wyjątek i poprosi kolegów o odgadnięcie, z jakiej to książki itd. Pod koniec lekcji uczniowie wydają sąd, która książka ze zgłoszonych jest najciekawsza i który z uczniów interesująco zachęcił do jej przeczytania. Bywa nieraz i tak, że klasa jednogłośnie przyznaje pierwszeństwo temu uczniowi, który zachwalił książkę mniej ciekawą i na odwrót

nieraz osądzi, że książka wydaje się ciekawa, mimo słabego jej zachwalenia, względnie wydanego o niej sądu nieprzychylnego.

Oto próbka: Mówi uczennica klasy V:

„Lubię czytać książki smutne. Słyszałam, że Sienkiewicz pisał też smutne nowelki o życiu biednego ludu. Przeczytałam taką właśnie książeczkę, gdzie biedny chłopczyna został zakatrupiony na śmierć przez stójkę za to, że ukradł skrzypce. Ale naprawdę to on tych skrzypiec nie ukradł. Kochał bardzo muzykę. Nawet z gonta zrobił skrzypki. Lokaj we dworze miał skrzypce. Chłopczyna, Janek mu było na imię, a przezywali go Muzykantem, zakradł się do pokoju i chciał skrzypce zobaczyć z bliska w piękny, miesięczny wieczór. Na tym go przyłapali. Najsmutniejsze było to, jak biedak umierał ze skrzypkami własnego wyrobu i pytał się matuli, czy w niebie będzie miał skrzypki. Sienkiewicz bardzo ładnie to opisał a nawet zganił postępowanie panów, co podróżują po świecie i zachwycają się obcą ziemią i obcymi ludźmi, a nie chcą wiedzieć, że u nas jest dużo zdolnych ludzi, nie mających tylko pieniędzy na kształcenie. Biedny Janek umarł, ale Pan Bóg dał mu tak, że nad nim pięknie szumiały brzozy. Dzisiaj na wsi jest inaczej. I myślę, że już nie ma takich niedobrych wójtów, żeby tak Janka skrzywdzili. Przeczytajcie tę piękną książeczkę, a przyznacie mi rację“.

Zachowałem tekst odpowiedzi (bez zmian) jednej uczennicy z lekcji, poświęconej godzinie książki o dziecku.

Godziny książki można podzielić na trzy rodzaje: 1. młodzież przygotowuje książki, poświęcone jednej sprawie (różnych autorów) np. dziecku, matce, wojnom, podróżom itp.; 2. książki jednego autora np. Makuszyńskiego, Morcinka i in.; 3. książki o dowolnej treści różnych autorów.

Po omówieniu kilku książek (5—6) pozostały czas (około 15 minut) przeznacza się na przedyskutowanie jednej sprawy, związanej z książkami, omówionymi na lekcji. (Np. Co nam daje książka? Czy warto, aby starsi uczniowie czytali bajki? Co czujemy, gdy zamykamy przeczytaną, ciekawą książkę? Jak urządzać głośne czytanie rodzinne podczas długich wieczorów jesiennych i zimowych? itp.).

Niektóre z omówionych tematów po opracowaniu przeznacza się do Gazetki Ściennej. W ten sposób poszczególne klasy dostarczają ciekawego materiału redakcyjnego. Przez godzinę książki można również zacieśnić więzy współpracy między poszczególnymi klasami. Na taką godzinę można bowiem zaprosić uczniów wolnych w danej chwili od nauki, jak również i nauczycieli innych klas. Wpływa to na urozmaicenie pracy.

Na lekcjach godziny książki poza wymianą myśli o książce może następować od razu wymiana książek, albo, jeśli książka jest z biblioteki innej, zapisywanie jej numeru.

Każdy z uczniów prowadzi w zeszycie osobny dział pt. „Co czytać?“, gdzie zapisuje nazwisko autora, tytuł, numer i ew. uwagę (np. podróże, przygody, historyczna itp.).

Godziny książki przynoszą dużo korzyści. Na pierwszym planie postawiłbym korzyść wychowawczą. Praca zbiorowa. Wy-

twarza się ogólna, zbiorowa atmosfera, sprzyjająca czytaniu książek. Rozwija się szlachetna rywalizacja w zakresie czytelnictwa. Młodzież wymienia między sobą książki i dowiaduje się, gdzie można je pożyczyć czy też nabyć. Uczeń przyzwyczaja się do kulturalnej i inteligentnej rozmowy o książce. Uczy się krótko i zwięźle podawać zarys treści oraz zbierać argumenty, przemawiające za koniecznością przeczytania danej książki. Omawianie na lekcjach kilku książek wprowadza czynnik urozmaicenia, przyzwyczaja młodzież do ekonomii czasu, a co najważniejsze, do estetyki czytania książki zbiorowo. Każdy bowiem z uczniów podczas zachęcania do przeczytania książki podaje próbkę tekstu. Odczytuje więc głośno i starannie najpiękniejszy ustęp. Czasem urywek tak się spodoba, że klasa prosi o dalsze czytanie. Stąd troska o ładne czytanie i nabieranie przez młodzież wartościowego nałogu słuchania i brania udziału w pięknym czytaniu.

Wysuwa się na czoło czynnik urozmaicenia. Nuda i formalizm zanikają, a zjawia się żywe zainteresowanie i niecierpliwe oczekiwanie na godzinę książki, która wprost staje się nieraz ucztą czy świętem książki. (Urządzanie wystaw książek w klasie czy szkole, wycieczki do księgarni, zbiorowe oglądanie i kupowanie książek są pięknym uzupełnieniem godzin książki). Następuje żywa wymiana myśli między młodzieżą i między młodzieżą a nauczycielem. Wówczas młodzież o wiele rzeczy pyta, nauczyciel zaś udziela informacyj, rad i wskazówek. Na takich godzinach nie ma mowy o złych stopniach, zwłaszcza, że nauczyciel może zawsze przedłużyć termin tym uczniom, którzy nie zdążyli przygotować książki na wyznaczony dzień. (Co pewien czas nauczyciel sam może też brać udział w zachwalaniu książki).

Zachodzi jednak obawa, czy uczniowie nie będą odpisywali od swych kolegów notatek, by się wykazać przeczytaną książką. Przeglądanie zeszytów na lekcji, omawianie tematów i postawienie kilku konkretnych pytań w związku z daną książką da nam możność poznania, czy uczeń samodzielnie opracował książkę, czy też korzystał tylko z uwag kolegi.

Młodzież lubi godziny książki. Oto kilka sądów samych uczniów:

„Bardzo lubię godziny książki, bo mi się zdaje, że jestem na zbiorowej audycji radiowej. Omawiamy tu książki tak, jak dorośli".

„Chętnie przebywam na godzinie książki, gdyż zawsze się czegoś dowiem; nieraz są koleżanki z klas innych, więc mogę porównać moje wiadomości z ich wiadomościami".

„Na godzinie książki nigdy się nie nudzę. Bardzo mi żal, gdy jestem wtedy w szkole nieobecna".

„W tym roku zapisałam sobie już kilkadziesiąt tytułów. Kilka z tych książek już przeczytałem, a dużo przeczytam podczas wakacyj".

„Teraz dopiero czytam książki uważnie, gdyż muszę dobrze zanotować i umieć się obronić w dyskusji".

Jak widać z powyższych rozważań oraz sądów młodzieży, ten rodzaj pracy może przynieść duże usługi w krzewieniu czytelnictwa. Dlatego też warto szukać wszystkich możliwych dróg. Godzina książki nie odstręcza młodzieży od pracy szkolnej; zachęca, a więc zbliża ucznia do szkoły i w cząstce swej czyni pobyt w szkole przyjemny (dla ucznia i nauczyciela).

Godzina taka zostawia wiele swobody w ujęciu pracy i nauczycielowi i uczniowi, pobudzając jednego i drugiego do nieustannej, samodzielnej, badawczej pracy. Unika się tym samym szablonu. Każda godzina książki może przynieść poznanie nowych utworów i nowe sposoby ujęcia omawiania utworu literackiego. Jest tym samym dobrym przygotowaniem do opracowania lektury uzupełniającej.

Sprawa jednak czytelnictwa nie jest zależna jedynie od akcji szkoły. Obok wielu czynników odgrywa tu dużą rolę dom. Dlatego też należy zawsze poinformować dom o zamierzeniach szkoły. Z jednej strony chodzi o to, by dom nie przeszkadzał w budzeniu zamiłowania młodzieży do czytelnictwa, z drugiej zaś — by mógł brać udział czynny w rozwijaniu tego zamiłowania przez urządzanie czytań tzw. rodzinnych. Wtedy godziny książki będą mogły sprawić, że młodzież będzie czytać i innych do czytania zachęci.

Brześć n. Bugiem. *Tadeusz Pasierbiński*

U RZEŹNIKA

(Lekcja z rachunków w klasie IV).

Cel główny: Umiejętność zastosowania poznanych działań do zagadnień praktycznych.

Cele poboczne: Planowanie pracy; nacisk na mnożenie i dzielenie wyrażeń dwumianowanych.

Plan lekcji:

1. Króciutkie nawiązanie do spostrzeżeń dzieci u rzeźnika. W odpowiednim momencie przejście do zamiany miar ciężarów (potrzebne w dalszych częściach lekcji).
2. Zadania pamięciowe z dziedziny kupna i sprzedaży u rzeźnika według wybranej formy. Planowanie pracy w razie potrzeby.
3. Rozwiązanie zadania sposobem piśmiennym z zanotowaniem planu ogólnego. Treść zadania łączy się ściśle z tematem i formą pracy.
4. Zreasumowanie.
5. Zadanie domowe.
6. Jak rozpocznę następną lekcję?

Uwagi wstępne: Lekcja, którą niżej omawiam, nie wnosi zasadniczo nic nowego dla dzieci mej klasy. Wszystkie zagadnienia (kombinacje rachunkowe) były przerobione, ale

w różnym czasie, przy różnych okolicznościach, w niejednakowym ujęciu i z niejednakowym wynikiem. Dziś pragnę zainteresować dzieci jednym naczelnym zagadnieniem, kupnem i sprzedażą u rzeźnika. (Kalkulacja jego nas teraz nie obchodzi). A więc wszystkie zadania będą odnosiły się tylko do kupna i sprzedaży wyrobów mięsnych i mięsa.

Lekcję podzieliłem na dwie zasadnicze części: liczenie pamięciowe i sposobami piśmiennymi, głównie dlatego, że kładę duży nacisk na pracę pamięciową. Następnie takie ujęcie pozwala mi więcej zadań przeliczyć niż 2—3 przy piśmiennej pracy a co nie dałoby tej samej korzyści. Z podręcznika tym razem nie korzystam, gdyż tej formy pracy w nim nie znalazłem.

Do 1. Po ustaleniu wyników zadań domowych z ewentualnymi objaśnieniami i skontrolowaniem, czy wszystkie dzieci mają zadania (nie ma 2—3, przy czym jedno dziecko z lenistwa, inne, bo „nie były wczoraj w szkole“, a co ja nie zawsze przyjmuję do wiadomości, gdy stwierdzę, że była możliwość spełnienia tego ważnego obowiązku), polecam zdać króciutko sprawozdanie z zadanej obserwacji (zresztą i tak każde dziecko było kilka razy w życiu u rzeźnika). Ale króciuteńko, gdyż tu chodzi o stwierdzenie, skąd się biorą wyroby mięsne, jak się kupuje zwierzęta do uboju (na wagę, wg kwintala żywej wagi; kupno „na oko“ jest nieetyczne), jak się sprzedaje mięso i wyroby mięsne, wreszcie wspomni się o cenach, które dzieci często dobrze znają. Wygląda to tak:

N.: Kazałem wam wczoraj pójść do rzeźnika z gotowym planem, czego przede wszystkim macie dowiedzieć się. Proszę odpowiedzieć na pierwsze pytanie (Skąd pochodzi mięso, wyroby mięsne?) Dzieci odpowiedzą znanym nam sposobem (prostymi zdaniami), że mięso pochodzi od krowy, wołu, wieprza itd.

N.: A teraz na drugie pytanie! (Jak się kupuje zwierzęta?). Dz. A.: Krowy kupuje się na centnary. Dz. B.:..... na kg. Dz. C: na kwintale. Dz. D.: Wieprze na kwintale i kilogramy.

W tym miejscu nauczyciel wykorzystuje moment i rzuca kilka zadań tej treści: Krowa waży 6 q. Nazwijcie tę wagę inaczej! (a nie: zamienić na kg!). N.: A 6 i pół q? Inaczej? (Ja wymagam: ½ $^1/_4$ i $^3/_4$, choć ten materiał przerabia się przy końcu roku). N.: Wieprz 150 kg, a inaczej? N.: Cielę 75 kg; co powiecie? ($^3/_4$ q, 7 500 dkg)...

N.: No, a trzeci punkt? Dz. A.: Rzeźnik sprzedaje mięso i wyroby mięsne na funty. Dz. B.: .....na kg i dkg (Zależy od nauczyciela, jak postąpi z tym funtem. Ja nie mówię, że to zupełnie zła miara, nazwa, lecz że w Polsce obowiązują ustalone miary i zamiast „funt“ mówi się: „pół kg“, albo „50 dkg“, czy „500 g“. „Umówmy się, że tak będziemy mówić od dziś“...). —

N.: Kupiono 2 i pół kg mięsa (a nie 2 i jedną drugą!); a inaczej? N.: A 375 dkg?... Dzieci mogą zamieniać i na g, choć zaznaczamy, że mięsa nie kupuje się na g.

Wreszcie ceny najważniejszych wyrobów.

W ten sposób wykorzystałem zamiany miar, co mi będzie potrzebne. Ale jeszcze raz zaznaczam, że to idzie bardzo szybko. Nie wolno dopuścić do opowiadań zbędnych, a kierować sprawę na tory rachunkowe. Ta część lekcji nie może przekroczyć w mych zamierzeniach 5—7 minut (stąd też tak lakoniczne pytania nauczyciela). Tu wydaje się, że więcej. Ale to tylko w piśmiennym sprawozdaniu, a ja nadto pozwalam sobie na liczne uwagi metodyczne, bym lepiej był zrozumiany.

Do 2. Nim przystąpię do zadań pamięciowych, rzucę kilka zadań prostych, na które dzieci odpowiadają tak: mnożenie, odejmowanie..., bez wyliczeń. Jest to jakby nawiązanie i przygotowanie do rozwiązywania zadań.

N.: Będę wam teraz podawał zadania, a wy, nie licząc, odpowiecie, jakie trzeba wykonać działania... Rzeźnik sprzedał 6 kg wieprzowiny po 1 zł 60 gr. Ile wziął? Dz.: Wykonam mnożenie. N.: Rzeźnik miał w kawałku 2 i pół kg mięsa, sprzedał z niego 75 dkg. Ile zostało? Dz.: Odejmowanie. N.: Jeden kawałek mięsa waży 4 kg 50 dkg, drugi 1 kg 50 dkg. Porównać! (W tym przypadku można zastosować porównanie różnicowe i ilorazowe; odjąć, podzielić). N.: 1 kg cielęciny kosztuje 1 zł 60 gr Mam 4 zł 80 gr. Ile tego mięsa kupię? (Dzielenie). N.: Jeden kawałek mięsa waży 1 kg 50 dkg, a drugi 3 razy mniej od pierwszego. Ile ważą oba razem? (Dzielić, dodać).

Kilka takich zadań rzucam, by raz na zawsze dzieci zrozumiały, kiedy trzeba mnożyć, dzielić itd. Bo ja znieść nie mogę, gdy na zadanie: Mam 4 zł 80 gr, a 1 kg mięsa kosztuje 1 zł 20 gr; ile mięsa kupię? odpowiedzą: Trzeba pomnożyć! (Czy nie tak jest?). Tak około 2—3 minuty, nie więcej.

Obecnie mam podać kilka zadań pamięciowych, ale ciągle z tej samej dziedziny. By jednak one były z sobą jakoś powiązane, staram się stworzyć sytuację, możliwie z cechami rzeczywistości. Podkreślam jednak z naciskiem, że niżej podana króciutka fabułka jest mi potrzebna głównie do należytego nastawienia dzieci, a nie jest celem. Jest jednym z podejść metodycznych. Tu bowiem chodzi o liczenie, a nie o barwne opowiadanie.

Tak mniej więcej: N.: Wasza rówieśniczka Zosia poszła z matką do składu rzeźnickiego po zakupy na wesele. Po drodze matka wstąpiła do krawczyni, a Zosi poleciła udać się wprost do składu i zaczekać tam na jej powrót... Zosia stoi grzecznie i słucha, jak to ludzie kupują, płacą, liczą... Ktoś mówi: Proszę

3 kg wołowiny, po 1 zł 60 gr, prawda? Tak — powiedział rzeźnik. Płacę... Zosia liczy... Liczmy i my z nią (Albo: Pomóżmy jej liczyć) Dz.: 4 zł 80 gr. (Ja wymagam: 4 zł 80 gr, gdyż 3×1 zł 60 gr = 4 zł 80 gr). N.: (w imieniu klientów): Proszę 2 i pół kg wołowiny! Dzieci wyliczą, a N. zażąda sprawozdania.

Nastawienie jest. Teraz już pójdą prawie same liczby (ceny ewent. wypisać na tablicy).

N.: Proszę 10 dkg kiełbasy!... Płacę. (Dz.: Jeżeli 1 kg czyli 100 dkg — 1 zł 80 gr, to 10 dkg — 10 razy mniej czyli 18 gr.). N.: A 30 dkg, 75 dkg? Nie można dać: 37 dkg czy 84 dkg, gdyż byłoby to za trudne, a i w życiu takich ilości zasadniczo nie nabywa się. To ważne. Jasne więc jest, dlaczego zacząłem od 10 dkg). N.: Płacę za 30 dkg kiełbasy 54 gr. Zosia nie może wyliczyć, ile kosztuje 1 kg. A wy? N.: A pół kg.? A trzy ćwiartki? N.: Proszę kiełbasy za 9 zł! Zosia się niepokoi, ile gość kg otrzyma. Ile? (Pod żadnym warunkiem nie można podać: 900 gr zamiast 9 zł). N.: Płacę panu za 3 kg cielęciny 4 zł 20 gr. Jakiś gość w tej chwili mówi: Proszę dla mnie 2 i pół kg tej samej cielęciny! Zosia liczy i nie może wyliczyć, ile to będzie kosztowało. A wy potraficie? (W tym miejscu może zajść potrzeba sformułowania planu ogólnego, tak: Chcąc wiedzieć, ile kosztują 2 kg, muszę wpierw wyliczyć, ile 1 kg itd. Z kolei może nauczyciel zapytać o plan szczegółowy. Wtedy dziecko mówi: Wartość 1 kg znajdę, dzieląc 4 zł 20 gr : 3 itd. Dlatego m. i. moje wstępne zadania zastosowałem).

N.: Ktoś mając w ręce 6 zł, zażądał: pół kg wątrobianki po 2 zł 40 gr (ewent. ceny z tablicy), 2 kg 25 dkg wieprzowiny po 1 zł 60 gr, a za resztę kości na rosół w cenie 35 gr za kg. Zdajcie sprawozdanie z tego zakupu! (Uwaga: Zadań z dkg nie można pominąć, gdyż rzadko kupuje się na pełne kg. Powiedzenia jednak np. 30 dkg, nie wolno na tym poziomie utożsamiać z $^{3}/_{10}$ kg. Por. w podr. Chwiałkowskiego i Schayera, str. 37, na kl. IV).

W moich warunkach od początku lekcji upłynęłoby około 20 minut. W takim wypadku idę po malutkiej przerwie dalej.

Do 3. N.: Ale matka Zosi nadeszła i poczyniła zakupy. O tym jest napisane w zadaniu (odkrywam tablicę). Przeczytaj na głos! Jeszcze raz! ...Jasne? No, to przepiszcie je do zeszytów (Formy pisma zachowane).

Oto to zadanie, które wiąże się z pracą pamięciową, a które dzieci rozwiążą samodzielnie (stąd liczby dość łatwe): Matka Zosi mając 100 zł zakupiła: 13 kg mięsa po 1 zł 40 gr za kg, 17 kg kiełbasy po 1 zł 80 gr za kg, a za resztę szynkę po cenie 3 zł 80 gr za kg. Ile szynki otrzyma? (Uwaga: „za kg“ można opuścić).

N.: A teraz (po przepisaniu i po zastanowieniu) podajcie mi plan ogólny zadania! Dzieci podają, następują sprostowania,

uwagi. Wreszcie N.: Zapiszcie plan ogólny do zeszytów!... Rozwiązanie.

P l a n o g ó l n y.

I obliczenie — wartość mięsa, II — wartość kiełbasy, III — łączna wartość, IV — ile pieniędzy pozostało na kupno szynki? V ile kupiono szynki?

```
I.    13            II.    17            III.    zł | gr
   × 140 gr             × 180 gr                 ---------
   --------             --------                  18 | 20
     52                   136                   + 30 | 60
    13                    17                     ---------
   --------             --------                  48 | 80
   1820 gr = 18 zł 20 gr   3060 gr = 30 zł 60 gr

   IV.   zł | gr          V.   13
        ----------             ----
        100 | 00               512∅ : 38∅
      -  48 | 80               38
        ----------             ---
         51 | 20               132
                               114
                               ---
                                18
```

U w a g a: Podany sposób zanotowania dodawania i odejmowania jest ekonomiczniejszy od np. takiego:

```
   18 zł 20 gr
 + 30 „  60 „
 -------------
   48 zł 80 gr
```

A ma on jeszcze jedną dobrą stronę. Oto zapobiega pomyłkom przy zamianie gr na zł.

Przykład:

```
 zł | gr
 --------
 17 | 94
 28 | 78
 --------
 46 | 72
```

.... jest 17. Nawet słabe dziecko widzi, że to jakoś będzie nieładnie, gdyby wpisało jedynkę koło siódemki z prawej strony pionowej kreski.

Natomiast przy tym drugim sposobie napisze tak: 45 zł 172 gr i nic sobie z tego nie robi. Właśnie ta kreska jest taką granicą między złotymi a groszami. A już całkiem po prostu mówiąc: brak miejsca z prawej strony kreski dla jedynki (1 zł).

Odpowiedź: Matka Zosi kupiła 13 kg 50 dkg szynki, gdy dołożyła 10 gr (do takiej odpowiedzi będę dążył).

Wiem naprzód, że niektóre wezmą resztę za 18 gr, jeżeli będą liczyły tym sposobem jak niżej (skreślenie zer). Trzeba na to uważać! Innym dzieciom słabym trzeba pomóc m. i. w dzieleniu: 132 : 38 (albo 1320 : 380). Ja każę zaokrąglić 38 do 40, a teraz jest już łatwo wyliczyć: 132 : 40 czy 13 : 4. Początkowo mogą dzieci napisać 40 nad 38 (tak: 512 : 38, gdy rzecz ta występuje jako nowość. Jeżeli 132 : 40 = 3, to 132 : 38 co najmniej 3, jeżeli nie więcej, co dziecko zbada przed ostateczną decyzją) 13 / 140 gr można zapisać

dla wygody $\times\frac{140}{13,}$ ale teraz miana „gr" lepiej nie wpisywać (będzie sztucznie wyglądało: 140 gr × 13).

Do 4. W tej lekcji uogólnianie w ścisłym znaczeniu nie zachodzi. By jednak zreasumować pracę, zapytuję tak: Gdy rodzice zapytają: co tam było dziś na lekcji rachunków, to co powiesz? Tak stawiam sprawę dlatego, że wtedy jakoś dzieciom lżej jest opisać przebieg lekcji. A że rodzice tak pytają, to druga sprawa. I gdy się dowiedzą, że dziecko pół godziny liczyło pamięciowo, nie będą zarzucali nauczycielowi, że „dziecko jakoś mało pisze w tym zeszycie".

Do 5. Zadanie domowe: 1) Napisz plan ogólny do zadania i rozwiąż je: za 27 kg mięsa zapłacono 43 zł 20 gr; ile trzeba zapłacić za 38 kg tego mięsa?

2) Kupiono 16 kg szynki po 3 zł 80 gr, a za 12 kg kiełbasy zapłacono 21 zł 60 gr. Oblicz, co chcesz! (Im więcej zadań ułożycie, tym lepiej — dodam ustnie). Treść zadania drugiego jest dzieciom znana. Takie zadanie bardzo kształci umysł dziecka, o czym się przekonałem (i dlatego często je stosuję).

Czasem przy takiej lekcji „zarwę" 2—3 min. przerwy międzylekcyjnej. Ale czasem. Tym się nie trapię. Oczywiście, przez powolne pisanie dzieci (tu: przepisywanie zadania domowego). Ale dysponowanie czasem należy do nauczyciela. Jak sobie pracę rozgraniczy w czasie, tak będzie miał.

Częste przeciąganie lekcji nie jest — oczywiście — wskazane. Nieraz jednak dobro sprawy tego wymaga.

Do 6. Następna lekcja zacznie się nie tylko sprawdzeniem zadań, ale też odpytaniem poprzedniej lekcji. Tak robię. Bo na cóż przerabiam złożone zadania? By na drugi dzień ani jedno dziecko nie potrafiło podać planu jego rozwiązania? Nie! Zapytam więc dzieci o dokładne zreferowanie głównego zadania, przy czym nacisk kładę nie na liczby, lecz na planowanie pracy.

Inowrocław. *Mikołaj Bubniak*

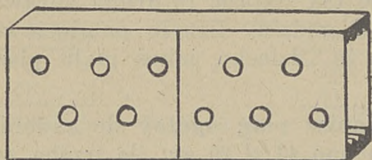
Człowiek normalnie i racjonalnie żyjący powinien zawsze mieć poczucie nadmiaru siły i ustawać zawsze wtedy, kiedy mógłby być jeszcze dalej czynnym, bo przeciągnięcie struny życia nerwowego niełatwo się wynagradza, a niekiedy pozostawia ślady na całe życie — ślady, przechodzące nawet na potomków.

Ochorowicz

Jeżeli w młodości wydatek sił na pracę umysłową przewyższa skalę naturalną, w takim razie ilość sił, przeznaczonych na inne potrzeby, staje się mniejszą niżby być powinna. *Spencer*

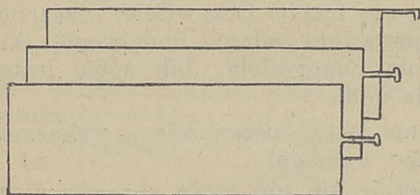
LICZYDŁO SUWAKOWE.

Idąc śladem tych współpracowników *Przyjaciela Szkoły*, którzy starają się go jak najwięcej upraktycznić, podaję niżej opis liczydła zastosowanego w pierwszej klasie. Skłoniły mnie do tego kilkoletnie próby i doświadczenia, które mnie przekonały, że przy takiej pomocy można uczyć przez zabawę. A wiemy przecież, jakie to ma znaczenie dla pierwszej klasy.



Rys. 1.

Najpierw opiszę jego budowę. Ogólny wygląd przdstawia nam rysunek 1. Jest to wąska skrzynka z dykty, otwarta tylko z jednego końca. Nie podaję jej wymiarów, gdyż zależą one od tego, z jakiej odległości będą dzieci patrzały; im większa ta odległość, tym większa skrzynka i odwrotnie. W przedniej ścianie jest 10 otworów. Ma to być liczydło dostosowane do układu Rusieckiego i Zarzeckiego, otwory muszą być więc odpowiednio do tego ułożone. Ponieważ podstawą jest piątka, rozdzielamy dziesiątki na dwie piątki przy pomocy pionowego paska. Wewnątrz skrzynki na biegnących wzdłuż brzegów listwach wyżłobione są trzy roweczki. W nich suwać będziemy trzy dyktowe płyty. Każda płyta jest oklejona z obu stron barwnym papierem połyskowym (na każdej stronie inna barwa). Uchwyty przy płytach są zrobione w takich miejscach, by przy przewracaniu nigdy nie zeszły się w jednym miejscu, co uniemożliwiałoby wygodne ich dosuwanie do końca skrzynki. Ilustruje to rys. 2. W ten sposób na 3 płytach stosujemy 6 barw. Barwy muszą być tak rozmieszczone, by było możliwe rozpoczynanie ćwiczeń na barwach dobrze dzieciom znanych, a później dopiero na wszystkich. Skrzynka powinna być możliwie wąska, a otwory dość duże, aby przez nie dostateczna ilość światła dostała się do wnętrza płyty.



Rys. 2

Jeśli chodzi o sposób użycia takiego liczydła, to nie będę go podawał szczegółowo. Przyrząd jest prosty i każdy nauczyciel potrafi go wykorzystać według własnych pomysłów. Ograniczę się do kilku uwag. Dla dzieci jest liczydło to interesującą zabawką. Już w pierwszych dniach nauki z wielką przyjemnością suwają płyty i próbują pokazać w otworach coraz to inne

barwy. Powstają w ten sposób barwne „kółka“. Dzieci je liczą. określają barwy, rysują, wycinają, lepią z plasteliny itp. Przy tej pomocy możemy przeprowadzić bardzo dużo różnorodnych ćwiczeń przygotowawczych.

Gdy zamierzamy rozpocząć wprowadzanie pojęć liczb 1—10, to możemy na liczydle przypiąć arkusz papieru, przez co zakryjemy otwory. Odkrywamy je kolejno — w miarę rozszerzania zakresu pojęć liczbowych — i na każdej ilości możemy przeprowadzać odpowiednie ćwiczenia. Również w miarę postępu nauki przypinamy pod kółkami karton z liczbą odpowiadającą ilości kółek. Po opracowaniu pierwszej piątki zatrzymujemy się na niej dłuższy czas celem ugruntowania ćwiczeń, a szczególnie dodawania i odejmowania. Początkowo czynimy to na dwóch barwach a później na trzech. Barwy mogą występować w różnych zestawieniach.

Następnie wprowadzamy dalsze liczby aż do 10. Dwie piątki wyodrębniamy pionowym paskiem. Można podział ten też zaznaczyć przez pomalowanie obu połówek skrzynki różnymi barwami, ale w każdym wypadku jasnymi, by barwy w kółkach występowały wyraźnie.

Obok korzyści, które daje nam takie liczydło (nade wszystko chroni nas przed monotonią liczydła gałkowego), ma ono jednakże i swą ujemną stronę, jest mianowicie mniej praktyczne w zakresie do 20. Wprawdzie można zrobić od razu dłuższe liczydło (w zakresie do 20) albo też wykonać dwa w zakresie do 10, ale w klasie drugiej nie ma innej rady jak przejść na liczydło gałkowe (zakres do 100). Należy wtedy prowadzić równolegle ćwiczenia na obu liczydłach. Będzie to zarazem nowym urozmaiceniem nauki.

Podając powyższe do wiadomości Koleżeństwa pragnę usłyszeć krytyczne głosy. Może ktoś z Szan. Czytelników ma w tym kierunku lepsze doświadczenia?

Uważam, że nasz *Przyjaciel* chętnie udzieli swoich gościnnych łamów dla dyskusji.

Poznań *Henryk Cieślak*

Wierzę, że posiadacie subtelne sumienie nawet wtedy, gdy błądzicie, dlatego też będę z wami postępował z szacunkiem nawet wówczas, kiedy zmuszony jestem was ukarać. Apeluję w takich razach do waszych uczuć wyższych, przypominając jednocześnie, że jesteście lepsi i więcej możecie zrobić, niż się wam wydaje. *Fr. W. Foerster*

Geniusz rodzi się z mądrości, bohaterstwo — z trudów, a świętość — z religii. *Bolesław Prus*

KALENDARZ HISTORYCZNY — JAKO POMOC NAUKOWA

Jednym z głównych celów nauki historii w szkole powszechnej jest zaznajomienie dzieci z najważniejszymi wydarzeniami naszej przeszłości dziejowej. Wiadomości z historii państwowości polskiej oraz najbliższej okolicy muszą się wiązać z pewnymi datami, które pomagając w umiejscawianiu poszczególnych faktów w czasie, stają się najogólniejszą podstawą chronologii dziejowej. Według określenia programu nauki historii „posługujemy się datami, starannie wybranymi, ustawionymi, jak słupy orientacyjne, dla konstrukcji chronologicznej“. Program wyszczególnia, które daty, uznane za najważniejsze, powinni uczniowie przyswoić sobie na trwałą własność. Z kursu klasy V należy zapamiętać 6 dat, a mianowicie: 966, 1025, 1370, 1410, 1572 i 1683. W klasie VI obowiązuje przyswojenie 13 dat: 1772, 3 maja 1791, 1795, 1807, 1815, 1830/31, 1848, 1863, 1905, 6 sierpnia 1914, 11 listopada 1918, 1920, 1926.

Program kładzie silny nacisk na rozszerzanie i uzupełnianie poszczególnych punktów programu stosownie do miejscowości i regionu. Ponieważ historia lokalna i regionalna winna być uwzględniana w dużej mierze obok historii ogólnopolskiej, okazuje się także potrzeba wyboru takich dat, które łączą się ściśle z historią regionu. Na przykład dla Śląska takimi datami mogą być: 1339 (Kazimierz W. zrzekł się ostatecznie Śląska na korzyść Czech), 1526 (Przejście Śląska pod panowanie Austrii), 1742 (Przyłączenie znacznej części Śląska do Prus), 1919 (Pierwsze powstanie śląskie), 1920 (Drugie powstanie), 1921 (Plebiscyt i trzecie powstanie śląskie).

Należy używać różnych sposobów, aby uczniowie mogli przyswoić sobie wszystkie daty, tj. ogólne, „programowe“ i więcej szczegółowe, tzn. regionalne. Jednorazowe wspomnienie i utrwalenie danej daty nie osiągnie pożądanego skutku. Jednym ze środków, który wydatnie może przyczynić się do zapamiętania wymaganych przez program i nauczyciela dat, może być k a l e n d a r z h i s t o r y c z n y. Ułożony przeze mnie i dostatecznie wypróbowany kalendarz składa się z prostokątnej deseczki drewnianej (22 cm × 34 cm) z ramkami dla daty i pocztówki. W środku, u podstawy górnej połowy deseczki jest ramka do wkładania kartek z datą i objaśnieniem, a u podstawy dolnej połowy — ramka do umieszczania pocztówki w pozycji pionowej i poziomej.

Najodpowiedniejszym materiałem do napisów umieszczanych w górnej ramce jest cienki, biały karton (format 9×9 cm) z małym u góry wypustkiem, służącym do wkładania i wyciągania kartek. Te kartki z objaśnieniami mam przygotowane w dwóch kompletach. Jeden zawiera tylko daty roczne (z cyframi o ile możności jak największymi), a drugi dodatkowo, drobnym napisem — daty szczegółowe (np. 12 września 1683). Z pierwszego kompletu

korzystam przy omawianiu dat w związku z opracowywaniem materiału historycznego, drugim zaś posługuję się z okazji przypadających rocznic.



W ostatnim wypadku zadaniem kalendarza jest wskazanie, że w danym dniu przypada rocznica ważnego wydarzenia historycznego. Przypominając datę poznaną w związku z lekcją, podaję dokładnie określenie czasu, bo nie tylko uwidacznia rok, ale też porę roku (pośrednio), miesiąc i dzień. Nie należy jednak zapominać, że poza datami szczegółowymi, wskazanymi przez program (3 maja 1791, 6 sierpnia 1914, 11 listopada 1918), uczniowie powinni zapamiętać tylko daty roczne. Z każdą taką datą poleconą do utrwalenia musi się łączyć pewna treść, która ją wyjaśnia względnie uzasadnia. Ażeby w związku z demonstrowaną optycznie datą nasuwało się jak najwięcej materiału faktycznego, objaśnienia pod cyframi zawierają (o ile możności) jak najwięcej danych, potrzebnych do zdania sobie sprawy ze znaczenia danego zdarzenia dziejowego. Objaśnienie takie przyczynia się do przypomnienia uczniowi treści dawniej przerobionej lekcji.

Korzyści płynące z takiego układu kalendarza zwiększają się przez to, że pod każdą datą umieszcza się pocztówkę, ilustrującą dany fakt historyczny lub pozostającą w jakimś związku z objaśnieniem na kartce kalendarzowej. Pocztówki te zaciekawiają dzieci i pośrednio skłaniają je do zainteresowania się faktem historycznym, który przypomina w danym momencie kalendarz. Pierwszeństwo w doborze pocztówek daję barwnym reprodukcjom arcydzieł Matejki, Grottgera i Kossaka, które także najdzielniej pomagają w wyrabianiu poczucia i smaku estetycznego. Na drugim miejscu stosuję pocztówki barwne innych malarzy, a z braku tychże — pocztówki jednobarwne. Uzupełnieniem kolekcji są wycinki z czasopism i fotografie lub reprodukcje obrazów, naklejane na kartkach, formatu kartek pocztowych.

Przy doborze odpowiednich ilustracyj zachodzi ta trudność, że niekiedy albo wcale nie ma odpowiedniej reprodukcji albo też istniejąca pocztówka nie nadaje się do użycia ze względów estetycznych. W takich wypadkach dobieram pocztówki, które mniej lub więcej mają łączność z danymi zdarzeniami historycznymi, jakkolwiek ich bezpośrednio nie ilustrują.

Już z samej konstrukcji kalendarza wynika, że w całej pełni może on być zastosowany w kl. VII. W klasach niższych, tzn. w V

i VI, może być także używany z ograniczeniem się do tych faktów, które zostały przerobione na lekcjach lub poznane z okazji rocznic. W dniu, w którym przypada jakaś rocznica, umieszcza się na kalendarzu datę z objaśnieniem i ilustracją. Dla pełniejszego wyzyskania kalendarza umieszczam kartki w klasie na kilka dni przed rocznicą i zostawiam je przez szereg dni po rocznicy. Nauczyciel pytaniami stwierdza, czy uczniowie zdają sobie dokładnie sprawę z tego, co przypomina w danej chwili kalendarz i ewentualnie uzupełnia i wyjaśnia rzeczy, które uważa za pożądane. Z drugiej strony wcześniejsze umieszczenie daty i obrazka wywołuje w klasie pewne zainteresowanie. Tekst napisu daje już najogólniejsze wyjaśnienie, o jaką to chodzi rocznicę. Odpowiednie zaś pokierowanie czytelnictwem młodzieży, danie jej do rąk popularnych broszur lub utworów literackich na długo przed rocznicą itp. nasuwa dzieciom zapytania i wywołuje pożądaną pogawędkę. Niekiedy przed rocznicą wyznaczam referenta, który przedstawia to aktualne zdarzenie historyczne.

Bardzo racjonalnym wykorzystaniem kalendarza przez dzieci jest odpisywanie sobie na specjalnych kartkach notatnika do historii dat i objaśnień umieszczanych na kartonikach górnej ramki. Po pewnym czasie skompletują sobie dzieci wszystkie ważne daty i będą miały własne „małe kalendarzyki historyczne“. Na pierwszym miejscu umieszczają datę roczną (lub szczegółową wykazaną w programie), potem krótki tekst, ułatwiający szybką orientację, a na ostatnim miejscu dopiero w nawiasie, oznaczenie dnia i miesiąca.

Kalendarz historyczny może być niekiedy wyzyskany także na innych lekcjach. Np. z okazji rocznic powstania listopadowego lub styczniowego może on być punktem wyjścia i pomocą przy opracowywaniu ustępów czytanki polskiej, wierszy, pieśni itp. Na lekcjach rachunków można obliczać ilość lat, miesięcy lub dni, dzielących nas od przypomnianego przez kalendarz zdarzenia, oznaczyć wiek itp.. O ile w jakimś dniu czy w dłuższym okresie czasu nie przypada żadna ważniejsza rocznica, używam kalendarza do wywieszania pocztówek historycznych w związku z przerabianym materiałem na godzinach historii, geografii, języka polskiego i innych. Kalendarz musi być tak umiejscowiony, aby wszyscy uczniowie mogli go dobrze widzieć. Najlepiej nadaje się ściana przednia względnie stojące przy niej przedmioty (np. szafa).

Oprócz wyżej opisanego kalendarza historycznego stosuję także inny, przeznaczony wyłącznie dla nauczyciela. Kalendarz ten ma formę książeczki z podziałem na miesiące. Każda strona poszczególnego miesiąca zawiera następujące rubryki: dzień, rok i tekst objaśniający. Kalendarz ten uwzględnia wyłącznie materiał zawarty w programie nauki historii dla szkół

powszechnych lub też w zatwierdzonych podręcznikach szkolnych, z dodatkowym uwzględnieniem regionu (w tym wypadku śląskiego). Nieomal na każdy dzień przypada jedna, a niekiedy nawet więcej rocznic historycznych.

Sposób korzystania z tego kalendarza jest inny niż przy poprzednim, przeznaczonym dla uczniów. Jest on przede wszystkim w ręku nauczyciela. Na podstawie posiadanego zestawienia, w dowolnie obranym czasie wspominam i aktualizuję przypadającą na dany dzień rocznicę. Najczęściej korzystam z tego kalendarza na początku lekcji historii. Rozpoczynanie lekcji od omówienia rocznicy wydarzenia historycznego wzbudza zainteresowanie uczniów i ułatwia przeżywanie dziejów minionych. Ażeby pamięci dzieci nie obarczać nadmiarem dat, ograniczam się do wykazania ogólnej odległości w czasie (Np.: Bitwa pod Płowcami była około 600 lat temu, na początku XIV w.). O ile kilka rocznic przypada w jednym dniu, to omawiam tylko jedno, najważniejsze zdarzenie, albo też uwzględniam wszystkie, ale pobieżnie.

Opisane fragmentarycznie kalendarze historyczne i sposób ich wykorzystania przeszły wprawdzie próbę życiową z wynikiem zadowalającym, jednak pożądanym by było wypróbowanie tej pomocy naukowej na szerszym terenie i wtedy na pewno nasuną się uwagi krytyczne, które przyczynią się do udoskonalenia nie tylko formy, ale i wszystkich okoliczności związanych z zastosowaniem kalendarzy historycznych jako pomocy do zapamiętania i „odświeżania“ zdarzeń z przeszłości regionu i Państwa.

Paprocany (G. Śląsk) *Czesław Grot*

Organizacje bierne nawet przy stosunkowo niskim stopniu inteligencji okazują skłonność do intelektualizmu, od której wolni są ludzie czynni, energiczni, o najbujniejszym rozwoju władz umysłowych i o najszerszej wiedzy. Człowiek silnej woli, czujący przede wszystkim potrzebę działania, obdarzony najwykwintniejszym smakiem, nie uczyni z zaspakajania potrzeb estetycznych treści swego życia, gdy jednostki bierne przy bardzo nawet słabym poczuciu piękna zdolne są wymęczać z siebie ekstazy estetyczne i nimi wypełniać życie. *Dmowski*

Człowiek, opierający swe istnienie na samolubstwie, co zawsze bierze a nic nie daje, nie powinien się użalać, że jego plonem będą osty i ciernie. Chcąc innego doczekać się plonu musimy inaczej obsiać swą glebę duchową. *Marden*

Chcąc płynąć przeciw prądowi trzeba mieć odwagę i siłę — z wodą potrafi nawet martwa ryba. *Smiles*

SPORT W SZKOLE POWSZECHNEJ

W programie Min. W. R. i O. P. dla ćwiczeń cielesnych w publicznych szkołach powszechnych III stopnia, na str. 14 m. in. czytamy:

„Szkoła winna dostarczyć dziatwie i młodzieży możności zorganizowania zabaw i gier poza lekcjami przez udostępnienie jej boiska, oraz przez zaopiekowanie się takimi organizacjami, jak harcerstwo i kółka sportowe, zarówno klasowe jak i międzyklasowe".

A zatem — o nauczaniu sportów może być mowa także na terenie szkoły powszechnej. Bo utarło się zdanie, że skoro mówi się o sporcie szkolnym, to ten temat dotyczy wyłącznie młodzieży szkół średnich. A to jest błąd zasadniczy. Trzeba pamiętać, że tylko mały odsetek młodzieży szkół powszechnych trafia do szkoły średniej. Większość zaś bezpośrednio po opuszczeniu ławy (szkolnej) zasila szeregi Harcerstwa, Sokoła, Strzelca i Katolickich Stowarzyszeń Młodzieży. Z tego wniosek, że pierwszą i właściwą zaprawę sportową winna dać młodzieży właśnie szkoła powszechna.

Wróćmy jeszcze na chwilę do programu ćwiczeń cielesnych dla publicznych szkół powszechnych. Z nauczaniem sportów spotykamy się dopiero w klasie V, VI i VII. W programie Min. W. R. i O. P., na str. 11 czytamy:

„Jazda na saneczkach — wożenie się na saneczkach w terenie równym oraz zjazdy z łagodnych naturalnych pochyłości bez ostrych wiraży; jazda na łyżwach — swobodna jazda przodem, najprostsze figury, np. przekładanka, łuk; jazda na nartach — chody w terenie płaskim oraz zjazdy z niewielkiej pochyłości, zabawy narciarskie w zjeździe na wprost; pływanie — gdzie tylko warunki na to pozwolą, należy zorganizować naukę pływania i prowadzić ją w formie zabaw we wodzie, szybowania i wreszcie nauki systematycznej tak, aby w klasie VII osiągnąć sztukę pływania".

Takie są wymagania programu. Życie szkolne zaś oraz szara rzeczywistość nasuwa pewne refleksje i wnioski. Dyskusja w sprawie usportowienia szkoły wciąż się toczy na posiedzeniach, konferencjach i na łamach prasy pedagogicznej. „Głowią się" nad tym władze szkolne i nauczycielstwo zwłaszcza szkół powszechnych na wsi, gdzie z reguły brak boisk urządzonych i przyborów do uprawiania sportów. Biorąc pod uwagę wskazania programu stawiam zasadnicze pytanie: Czy np. do uprawiania sportów zimowych, wyszczególnionych w programie, jak saneczkowanie, łyżwiarstwo i narciarstwo konieczne są urządzenia sportowe? Mam wrażenie, że nie. Zanalizujmy po krótce sposoby realizacji programu w zakresie sportów na terenie szkoły powszechnej.

Na jednej z konferencji rejonowych, w której uczestniczyłem, słyszałem takie zdania: Jak można prowadzić saneczkowanie,

łyżwiarstwo czy narciarstwo w szkole powszechnej, skoro potrzebne przybory i przyrządy kosztują „bajońskie sumy“? A jednak można! O zorganizowanie domowego wyrobu sanek i nart na terenie każdej szkoły nie jest tak trudno. Tu może być mowa o współpracy nauczyciela ćwiczeń cielesnych z nauczycielem zajęć praktycznych, co program wyraźnie podkreśla na str. 21:

„Cwiczenia cielesne, będąc raczej działem wychowania, aniżeli przedmiotem nauczania korelują przede wszystkim z innymi działami wychowania, a szczególniej z wychowaniem techniczno - utylitarnym przez wspólny cel, obejmujący usprawnienie aparatu psycho - motorycznego, i wzbudzenie szacunku do pracy fizycznej, rozwijanie zaradności życiowej i praktyczności. W tymże dziale musi być pewnego rodzaju kolaboracja z zajęciami praktycznymi typu rękodzielniczego. Od tych zajęć bowiem ćwiczenia cielesne spodziewają się pomocy w zakresie przygotowania różnych przyborów do zabaw i gier, a także sportów“.

Zacznijmy — zgodnie z programem szkolnym — od sportu saneczkowego. Przypomnijmy sobie nasze lata dziecięce, kiedy to na saneczkach, często prymitywnej konstrukcji (dwie deski, wygięte ku przodowi i trzecia pozioma jako siedzenie) rozkoszowaliśmy się przy zjeżdżaniu nawet z najmniejszej górki. Właśnie ten sport, uważany dotychczas jako niewinna zabawka, dający pożądaną kąpiel powietrzną, która orzeźwia i hartuje, powinien głównie na terenie szkoły powszechnej znaleźć nie tylko zwolenników, ale i propagatorów,

Przytoczę przykłady z mojego doświadczenia, w jaki sposób udało mi się skierować ten sport w jednej ze szkół na właściwe tory. Przy spisywaniu danych do ankiety z działu wychowania fizycznego dowiedziałem się przypadkowo, że 92% młodzieży tej szkoły może w każdej chwili dysponować sankami, jeżeli nie własnymi, to brata lub siostry. Również dowiedziałem się od tej młodzieży, że chociaż mamusia czy tatuś kupili saneczki na św. Mikołaja czy na Gwiazdkę, jednak nie zawsze pozwalają na saneczkowanie ze względu na niebezpieczeństwo, jakie grozi często na jezdniach, i na możliwość konfliktu z policją. Biorąc pod uwagę takie trudności, poradziłem dzieciom, by na lekcje ćwiczeń cielesnych zimą (oczywiście przy odpowiednich warunkach śniegowych) przywoziły do szkoły saneczki. Moją propozycję dzieci przyjęły z entuzjazmem, ponieważ zawsze wolą swobodny ruch fizyczny na otwartej przestrzeni i na świeżym powietrzu niż w izbie szkolnej, a w najlepszym razie lekcję gimnastyki w urządzonej sali. Zainteresowałem dzieci sportem saneczkowym do tego stopnia, że na zawołanie zjawiały się nawet z saneczkami w godzinach pozalekcyjnych. Bardzo często urządzaliśmy wspólne saneczkowanie tj. grona nauczycielskiego z dziećmi na pobliskich wzgórkach, co zawsze mile wspominam. Prócz saneczkowania odbywaliśmy tzw. „kuligi saneczkowe“ do sąsiednich szkół. Organizując taki kulig zwra-

całem się do jednego z miejscowych gospodarzy z prośbą o dostarczenie koni wraz z sankami. Do tych sanek doczepialiśmy 20—30 mniejszych saneczek za pomocą grubszej liny. Na saniach czy saneczkach usadowiło się grono nauczycielskie oraz młodzież. Bywało i tak, że w pierwszych sankach jechała orkiestra, która uprzyjemniała nam drogę i pobyt w miejscu postoju kuligu. Matki z koła rodzicielskiego wiozły ze sobą przygotowany posiłek, który z apetytem zajadaliśmy w miejscu postoju. — Tyle o sporcie saneczkarskim w szkole powszechnej.

Najpiękniejszym sportem zimowym jest bezsprzecznie narciarstwo, które stwarza duże możliwości rozkoszowania się pięknem przyrody w szacie śnieżnej i umożliwia wykorzystanie zbawiennego ruchu fizycznego na świeżym powietrzu. Wymagania programu szkolnego w dziale narciarstwa dla szkoły powszechnej są takie:

„Chody w terenie płaskim oraz zjazdy z niewielkiej pochyłości — zabawy narciarskie w zjeździe na wprost".

Skoro uświadomimy sobie, że sport narciarski daje duże korzyści z punktu widzenia higieny i zdrowia dziatwy, powoli zaczną znikać piętrzące się trudności w związku z wprowadzeniem sportu na teren szkoły powszechnej. A że nie tak trudno rozpowszechnić ten sport, podaję kilka wskazań:

Wykonać narty we własnym zakresie w warsztatach szkolnych przy współudziale kolegi, który prowadzi zajęcia praktyczne. O materiał do wykonania nart nie jest zbyt trudno. Wskazówki zaś domowego wyrobu nart można znaleźć w podręczniku pióra Fr. Krawczykowskiego, pt. *Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej?* Gdyby nie udał się domowy wyrób nart, radzę zwrócić się o pomoc do Referatu Sportowego Polskiego Radia (Adres: Warszawa, ul. Zielna 25), który zajmuje się rozdawnictwem nart dla biednej młodzieży, albo do Towarzystwa Krzewienia Narciarstwa (adres: Kraków, Piłsudskiego 13), gdzie można wypożyczyć narty za drobną opłatą.

Odkładając omówienie sportu pływackiego w szkole powszechnej do wiosny względnie do lata, postaram się naszkicować plan i sposób realizacji łyżwiarstwa na terenie szkoły powszechnej. Gdy nie ma w pobliżu szkoły odpowiedniej sadzawki, stawu, rzeki lub jeziora, które zimą zamarzają, można urządzić tuż przy budynku szkolnym sztuczny tor łyżwiarski. Jak zabrać się do tego? — Trzeba podwórze szkolne lub odpowiednio zniwelowany teren o możliwych wymiarach (np. 60 × 30 mtr.) otoczyć jesienią wałem ziemnym lub deskami do wysokości 20 — 30 cm. Jeżeli ktoś się spóźnił z wysypaniem wału ziemnego jesienią, ten może również w zimie usypać taki wał ze śniegu

i z powodzeniem wylać ślizgawkę wodą. Z łyżwami jest gorszy kłopot! Wprawdzie dzieci w wieku szkolnym otrzymują zazwyczaj podarki w tej formie, ale tych łyżew, zwłaszcza na terenie szkół powszechnych na wsi jest stosunkowo mało. Skromny budżet szkoły również nie starczy na zakupienie potrzebnej ilości łyżew, która by zaspokoiła potrzeby nauczania łyżwiarstwa w czasie lekcji ćwiczeń cielesnych. Ale można też wykonać łyżwy we własnym zakresie, podobnie jak sanki lub narty. Uczniowie jednej ze szkół powszechnych stworzyli w swoich warsztatach nowy i tani model łyżew, tzw. łyżwy „De-zet". A jaki? Ostrze żelazne, wprawione w drzewo; może mniej zgrabne, ale za to silne i... tanie. Koszt własnego wykonania łyżew przez uczniów — „młodych konstruktorów" łyżew nie przekracza jednej złotówki. Szczegółowe wskazówki domowego wyrobu łyżew można również znaleźć we wspomnianym podręczniku Fr. Krawczykowskiego na str. 81.

Wymagania programu szkolnego w dziale łyżwiarstwa są takie: „Swobodna jazda przodem, najprostsze figury, np. przekładanka, łuki", a jak zrealizować program? — Odsyłam do artykułów inż. Jana Jankowskiego, pt. *Początkowa nauka łyżwiarstwa* i Adama Kalinowskiego, pt. *Przykładowy dobór ćwiczeń przy nauczaniu łyżwiarstwa w szkołach*. Oba artykuły zamieszczone są w nrze 5 czasop. *Wychowanie Fizyczne w Szkole* ze stycznia 1934/35 roku.

Warszawa *Józef Flisiak*

AFORYZMY O SZKOLE I DOMU

Józefa Świętokrzyskiego

LUDZIE NIE NA WŁAŚCIWYM MIEJSCU. *Zdarza się, że hospitujący (wizytujący) nie rozumie dostatecznie tego, co dobrze rozumie hospitowany (wizytowany). Jeśli w danym wypadku hospitujący jest dżentelmenem, wówczas tok pracy nauczycielskiej rozwija się normalnie; w przeciwnym razie, gdy pierwszy jest człowiekiem zarozumiałym, wówczas powstają niepowetowane straty: dla nauczycieli i uczniów, więc dla szkoły.*

STRACONE GODZINY. *Miliony godzin przeznacza się na naukę w szkołach wszelkiego typu. Z tych milionów tysiące jest takich, że gdyby ich nie było, zyskałaby szkoła: uczniowie byliby pracowitsi i rezultaty nauki byłyby większe. Trudność w wynalezieniu tych niepotrzebnych godzin (bez względu na przedmiot) polega na tym, że nikt nie jest w stanie ustalić, które to są godziny i kiedy się odbywają. Jedynym człowiekiem, który godziny takie może odnaleźć i przekształcić je na pożyteczne — jest sam nauczyciel.*

DWIE SZKOŁY. *Chętnie używamy terminu „nowa szkoła" w przeciwstawieniu do „starej". Popełniamy przy tym jeden stary błąd. Mówiąc o szkole, przeceniamy pierwszą, nie doceniając drugiej. A tymczasem, gdyby stara szkoła miała tyle błędów, o których się tak słyszy, to w naturalnej konsekwencji wychowałaby niewłaściwie lub niedostatecznie całe pokolenia ludzi. Doświadczenie jednak mówi nam co innego. Oto i ze starej szkoły wyszli ludzie z określonym poglądem na świat, umiejąc żyć, a więc myśleć i czynić. Nie kto inny, tylko wychowankowie starej szkoły położyli fundamenty pod nową. Nie należy zapominać i o tym, że i w nowej szkole są nauczyciele i uczniowie, którzy nie dorastają do poziomu jej wymagań i na odwrót — w starej szkole byli ludzie nowocześni, którzy na całe dziesiątki lat wybiegali naprzód. Bo o tym, co jest nowe a co stare — nie decyduje ustawa, statut, program — ale człowiek. Największą zaś zdobyczą „nowej" szkoły jest to, że starzeć się nigdy nie będzie, lecz nieustannie odradzać, by móc spełnić pokładaną w niej nadzieję: wychować człowieka i obywatela. Starzeje się to, co się nie zmienia. To musi mieć na uwadze każdy nauczyciel, mieniący się nauczycielem nowej szkoły i każdy, kto ma jakikolwiek związek ze szkołą i z działem wychowania dziecka.*

*

DOBRA SZKOŁA. *Często mówią: dobra, to znów — zła szkoła. I nie zdają sobie sprawy mówiąc tak czy inaczej, że są w błędzie. Bo żadna szkoła nie może być dobrą, dopóki uczeń, a więc człowiek, który nic, albo nie wiele wie, jest pytany przez mądrego i wiedzącego (a więc nauczyciela). Wytwarza się bowiem z miejsca sytuacja, która przyczynia się do rozwijania fałszu, obłudy i udawania w wychowanku. To jedno. Drugą przeszkodą będzie to, jeżeli nauczyciel nadal będzie uważał, że uczeń nie może więcej wiedzieć od niego samego. W dobrej szkole nie ma pytań nauczycieli i odpytywań, ale są pytania człowieka ciekawego, chcącego wiedzieć i umieć, więc człowieka praktykującego, badającego. W takiej szkole nie ma tym samym miejsca na fałsz i obłudę. Jest miejsce na prawdę.*

PRZEMIANY W DZIECKU. *Zanim przyjdzie do szkoły, umie się bawić i dziwić. Te dwie piękne cechy dzieciństwa zatraca powoli w szkole. Następuje do pewnego stopnia odmiana: tu zaczynają mu się dziwić, a niekiedy i nim — bawić. Dlatego też dziecko kryje się za parawan specjalnej etykiety szkolnej. Z początku robi to niezdarnie. Później się przyzwyczaja. I nawet w wielu wypadkach dobrze się z tym czuje. Może dlatego z taką przechwałką nieraz mówimy o szkole, że przyzwyczaja do życia. Bo życie albo zanadto upaja, albo znów truje. Toteż i w jednym i w drugim wypadku dobrze jest chodzić w masce.*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Kto jest upoważniony do wizytowania nauki religii w szkole? (Odpowiedź na pytanie z nru 19/1938 r.)

I. Prawo nadzoru i wizytacji nauki religii w szkołach przysługuje Biskupowi jako następcy Apostoła, który ma pełnię Chrystusowej władzy kapłańskiej, nauczycielskiej i duszpasterskiej. Biskup diecezjalny nadzoruje nauczanie religii nie tylko pod względem jej treści naukowej i wychowawczej i formy metodycznej, ale także pod względem moralności nauczyciela religii (art. XIII Konkordatu; § 5 rozp. Min. W.R. i O.P. z dnia 9. 12. 1926, Dziennik Ustaw R. P. 1927, poz. 9). Nauka religii bowiem udzielana jest przez nauczycieli duchownych lub świeckich, mianowanych przez władze szkolne, a upoważnionych przez biskupa do nauczania (misja kanoniczna — art. XIII Konkordatu).

Prawo wizytacji i nadzoru wykonuje Biskup Ordynariusz albo osobiście, albo przez wyznaczonych przez siebie kapłanów (wizytatorów nauki religii), których nazwiska zostały podane do wiadomości władz szkolnych (§ 5 rozp. Min. z dnia 9. 12. 1926).

Na podstawie powyższych norm Ordynariusze wszystkich diecezji wyznaczyli kilku lub kilkunastu kapłanów, którym polecili obowiązek wizytowania nauki religii w szkołach bądź powszechnych, bądź średnich swych diecezyj. Nazwisko X.X. wizytatorów zostały podane do wiadomości Kuratoriów.

Z okazji załatwienia sprawy powyższej w okręgu szkolnym warszawskim zarządził p. Minister W.R. i O.P. pismem okólnym z dnia 5. 4. 1928 nr I. 3090/28, że Kuratoria Okręgu Szkolnego na podstawie otrzymanego wykazu wizytatorów religii wydadzą dalsze zarządzenia celem zawiadomienia o tym inspektorów szkolnych oraz kierowników szkół, którzy wizytatorom religii podadzą do wiadomości na ich żądanie dnie i godziny lekcyj religii w danej szkole.

Wizytacja nauki religii w szkołach powinna odbywać się z reguły w dniach i godzinach wyznaczonych na tę naukę w rozkładzie godzin, nie należy jednak czynić przeszkód na wypadek, gdyby z uzasadnionych powodów wizytacja nauki religii miała być dokonana w szkołach powszechnych w innych dniach w czasie lekcji szkolnych (tamże).

II. Ponieważ lekcje religii w szkole są lekcjami objętymi szkolnym planem i programem jak wszystkie inne lekcje, jasną jest rzeczą, że prawo nadzorowania i wizytowania nauki religii przysługuje także państwowej władzy szkolnej, ale wizytacja ta jest raczej nadzorem porządkowego przeprowadzenia planu szkoln. i kontrolą zewnętrzn. form nauczania, (realizacja progr., prawidła dydaktyczne, karność, porządek), toteż ogólny ten nadzór zewnętrzny nie może w żadnym razie wkraczać w treść nauczania i wychowania religijnego. Pod tym względem stanowi § 6 rozp. Min. W.R. i O.P. z dnia 9. 12. 1926, że wizytatorowie, inspektorowie szkolni oraz kierownicy szkół o poziomie średnim mają wprawdzie prawo wizytowania nauki religii, nie mogą jednak egzaminować uczniów i winni ograniczyć się do uwag pedagogiczno-dydaktycznych.

Gdyby który z wizytatorów szkolnych lub dyrektorów i kierowników szkół o poziomie średnim nie był wyznania katolickiego, nie wolno mu w ogóle wizytować nauki religii katolickiej. Również winni niekatoliccy kierownicy szkół powszechnych cał-

kowicie zaniechać hospitowania nauki religii katolickiej (zarządzenie Min. W.R. i O.P. z dnia 17. 4. 1926 r. O. Prez. 328/26).

Jeżeli nauczycielem religii w szkole powszechnej jest kapłan (ks. prefekt), wizytować jego lekcje może tylko inspektor szkolny lub wyższa władza szkolna. Kierownicy szkół powszechnych mogą na nauce religii, prowadzonej przez ks. prefekta, być wprawdzie obecni, ale nie mają prawa czynienia jakichkolwiek uwag (§ 6 rozp. Min. W.R. i O.P. z dnia 9. 12. 1926 — Dz. Ust. R. P. 1927 poz. 9).

Poznań *Ks. dr Noryśkiewicz*

P r a s a l o k a l n a n a u s ł u g a c h s z k o ł y. (Współpraca nauczyciela z redakcją). Nr 19/1938).

Prasa miejscowa, głównie prowincjonalna, umieszcza na swych łamach różnego rodzaju sprawozdania z życia szkoły, k o m u n i k a t y (kiedy odbędzie się konferencja wywiadowcza dla rodziców, kiedy wpisy do I klasy i inne), ż y c z e n i a szkoły względem społeczeństwa, p r o ś b y, p o d z i ę k o w a n i a za oddane szkole przysługi i inne wiadomości.

Lecz to czyni nie zawsze dla szkoły, ale często dla własnego interesu dziennikarskiego, nie mówiąc o tym, że nieraz przecież trzeba czymś zapełnić szpalty... Dodam jeszcze, że wykonanie zlecenia szkoły, a więc zwykle bezpłatne, nie jest dokładne pod względem czasu i często uproszczone na sposób dziennikarski. Stąd nauczyciel-korespondent nie może często stwierdzić, czy to istotnie jego praca.

Ale mimo to prasa miejscowa oddaje szkole usługi. Wzamian więc za to (pomijając inne przyczyny), powinien nauczyciel współpracować z redakcją danej gazety — ale na t e m a t y ś c i ś l e z w i ą z a n e z e s z k o ł ą, wykluczając absolutnie jakieś tematy o zabarwieniach politycznych. Również redakcja nie może czynić poprawki w artykule nauczyciela z tendencją wyraźnie polityczną. W przeciwnym bowiem wypadku nauczyciel stanie się ofiarą ataków miejscowego społeczeństwa. — Zaszkodzi sobie i szkole.

Jeżeli w danej miejscowości jest kilka wydawnictw, nauczyciel współpracuje możliwie ze wszystkimi, o ile wszystkie naprawdę nie atakują szkoły i nauczyciela. Bo są i takie, które systematycznie i planowo podkopują autorytet szkoły i nauczyciela.

Nauczyciel współpracuje z daną gazetą w pewnych granicach i na pewnych warunkach. Zasadniczo nie angażuje się jako stały współpracownik. Pisze wtedy, kiedy mu się nasunie ważny i aktualny temat, albo wtedy, kiedy go o to poproszą, a on jest w stanie wywiązać się z nałożonego nań zadania. Zawsze jednak trzeba uważać na to, b y n a u c z y c i e l a n i e w y k o r z y s t y w a n o. Jest bowiem i tak, że nauczyciel pisze, pisze, a ktoś za niego bierze honoraria. Trzeba zaś odróżnić współpracę bezinteresowną od wynagradzanej. Żadna redakcja nie może wymagać od nauczyciela, by pracował nad artykułem poważnym, ponosił koszty związane z pracą, opłacał portoria, a w konsekwencji, by ktoś odbierał za niego honorarium, on sam zaś... uznania.

Pamiętajmy, że pracę swą musimy szanować i należycie ją oceniać, zawsze i wszędzie.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

B a d a n i e w y n i k ó w z o r t o g r a f i i (Nr 5/1938) (Odpowiedź na uwagi p. Pasierbińskiego z Nru 15/1938).

Przyznam się, że analiza moich uwag przez p. Pasierbińskiego dała mi dużo materiału do rozważań. W ten sposób cel uwag dyskusyjnych jasno sformułowany przez autora: powstawanie u nas nowych, lepszych myśli — zostałby osiągnięty.

Wydaje mi się jednak koniecznym zabranie ponownie głosu; koniecznym ze względu na problem ortografii, jak i złożenie pewnych wyjaśnień. Chociażbym znowu tu i ówdzie wykazywał „brak znajomości rzeczy" — co mi p. Pasierbiński zarzuca, chcę wierzyć ze smutkiem — niech mi czytelnik wybaczy. Ufam zawsze w to, że znajdą się w każdej dziedzinie życia szkolnego koledzy, którym tytuł „znających się na rzeczy" przysługuje, i tego, co błądzi, naprowadzą na drogę właściwego postępowania. Do wyświetlenia prawdy, w tej czy innej sprawie — powinniśmy przez dyskusję dążyć. Ci, co nie wiedzą, niech pytają, Ci, co wiedzą, niech służą wyjaśnieniami.

To, co autorowi wydaje się oczywiste, we mnie budzi niekiedy poważne wątpliwości. I tak autorowi uwag wydaje się dziwnym to, że unikamy wyróżniania uczniów dobrych, podczas gdy mnie wydaje się to naturalne, gdyż w największej liczbie wypadków wyróżnianie się ucznia nie jest jego „zasługą", ale tylko wynikiem jego większych zdolności w danym kierunku. I gdy przy badaniu wyników weźmiemy za podstawę oceny i wyróżnienia, w taki lub inny sposób — ilość podkreśleń czy błędów, to zachodzi pytanie, czy sami nie popełniamy błędu. Tu należało by się naprawdę poważnie zastanowić nad tym, czy na wyróżnienie (o ile to uznamy za wskazane w ogóle) nie zasługuje raczej ten, który zrobił większy wysiłek ujawniający się w znacznie mniejszej ilości błędów w stosunku do zrobionych uprzednio, niż ten, któremu z łatwością przychodzą zdobycze, a który najczęściej jest wyróżniany.

W ciągu kilkunastoletniej praktyki stwierdzał autor uwag, „że uczniowie w zespole swoich kolegów szczerze mówili o poprawie lub pogorszeniu". Ja stwierdziłem jednak co innego: uczeń chętnie mówi o swojej poprawie, dość chętnie o pogorszeniu się kolegi, a natomiast unika rozmowy o swoim pogorszeniu i z psychologicznego punktu widzenia jest to rzecz zrozumiała. (Adlerowskie *Machtgefühl).*

Zresztą przecież my też niechętnie o swojej niższości mówimy, a dziecko miałoby być tu inne? Posunę się tu nawet dalej i powiem, że wyróżnianie uczniów dobrych budzi zawiść u uczniów słabych, bo słaby nigdy nie dogoni mocnego, a jeśli dogoni, to ze szkodą dla swego organizmu. I na tym tle rodzi się z biegiem czasu to, co zowią psychologowie poczuciem małej wartości.

Oczywiście pewne sukcesy w nauczaniu możemy tu osiągnąć, ale czy wychowamy? Trudno jest do duszy dziecka zajrzeć. Obserwacje moje są li tylko obserwacjami i o tyle tylko mogą zasługiwać na miano „znajomości rzeczy", o ile obserwacja do tego się przyczynia. Wydaje mi się jednak, że obserwacja nie poparta naukowym badaniem, opartym o eksperyment, nie może tu doprowadzić do istotnej „znajomości rzeczy", a dyskusja popierana tylko obserwacjami staje się, mniej lub więcej, wymianą hipotez. (Własnymi badaniami w zakresie ortografii chętnie się podzielę, gdy te ukończę).

Ten punkt widzenia odbija się na całym moim (i nie tylko moim) stosunku do nauczania ortografii.

Autor uwag pisze, iż po przeczytaniu mojego artykułu jest się pod wrażeniem, że jest źle, a na pociechę podaję radę: „trzeba metodykę ortografii oprzeć o fakty psychologiczne".

Wypada mi tu zaznaczyć, że słowa moje nie były obliczone ani na pociechę, ani na to, co autor nazywa radą; były tylko zajęciem pewnego stanowiska wobec omawianego problemu. Autor uwag pisze: „Wiemy, na czym błąd ortograficzny polega". Istotnie błąd ortograficzny, a błąd językowy — to co innego; uwaga autora, zupełnie słuszna, wydaje mi się jednak, iż tak czytelnik jak i autor rozumiał, że chodzi mi o błąd ortograficzny, bo to wynikało z całości uwag.

Każdy praktyk wie o tym, na czym błąd ortograficzny dziecka polega — twierdzi autor. Nie mogę ryzykować potwierdzenia tego, a dla zbadania moglibyśmy wziąć „pierwszego z brzegu" nauczyciela i zapytać go, co to jest błąd polegający na utrwaleniu alternacji, przeszkodzie Ranschburga itp. W rozmowie z kolegami przekonuję się jak płytkie, mętne i niewłaściwe mamy tu wiadomości i jak wielu w nauczaniu ortografii postępuje na „chybił trafił".

A badania eksperymentalne nad ortografią? — Chyba też są skromne, bo przecież nie ma u nas nawet szkoły eksperymentalnej w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zapoczątkował u nas te badania dr I. Kiken. Posłuchajmy co pisze: „Metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów jest jeszcze wciąż oparta raczej na intuicji, na tradycji, na przygodnych obserwacjach niż na ścisłych doświadczeniach naukowych". A w innym miejscu, omawiając przyczyny błędu: „O ile rymowanie i persewerację motoryczną podałem tylko jako hipotezę, o tyle błędy i omyłki wynikłe z przeszkody Ranschburga, są zupełnie pewne i dowiedzione eksperymentalnie, a występują w wielkiej liczbie przypadków". (*Badania eksperymentalne nad ortografią*, str. 3 i 31).

A więc i tu hipotezy. Nie należy jednak mniemać, iż wobec takich stwierdzeń wypada tylko narzekać; przeciwnie należy szukać możliwie najlepszej drogi postępowania. Jestem zdania, że najwięcej niepowodzeń nauczyciela w nauczaniu ortografii wypływa z braku znajomości tego co jest pewne i z nieumiejętności znalezienia w oparciu o to, odpowiedniego metodycznego postępowania. Stąd należy z radością przyjąć zapowiedź autora o wydaniu książki pod tytułem podanym w uwadze, która — nie mam tu wątpliwości — wytknie nauczycielowi drogę postępowania w oparciu o to co jest zdobyte.

To jednak nie zaprzecza faktu istnienia, w interesującym nas problemie, wielu spraw niezbadanych, nierozwiązanych, naukowo nieuzasadnionych, a więc hipotetycznych. I tu właśnie pole do poczynań otwarte. W tym znaczeniu użyłem i używam tego wyrażenia. Ja tego nie „ogłaszam", jak twierdzi autor — jest to dla mnie oczywiste, to — nie co innego.

Artykuł autora pt. „Badanie wyników z ortografii" nasuwa krytycznemu czytelnikowi szereg wątpliwości a przynajmniej pytań: dlaczego? Dlaczego taki a nie inny sposób poprawiania?, dlaczego tak, a nie inaczej ułożone dyktando? dlaczego w dyktandzie są zdania niepowiązane treściowo? itp. Te sprawy stać się mogą jasne w związku z całością opracowania nauczania

ortografii. W skromnym wycinku z całokształtu pracy autora wydają się nieuzasadnione, przyjęte a priori.

Na twierdzenie autora uwag, iż jako zwolennik „sprawdzania“ nie sprawdziłem sam tego, co autor projektuje, oświadczam, że metodę tę stosowałem w zbliżonej formie w roku 1927 i od tej chwili przestałem do liczb przywiązywać większe znaczenie, gdyż nie dawały mi one istotnego odzwierciedlenia poziomu ucznia z powodów wymienionych w poprzednich uwagach, jak również nie dawały mi one dokładnej skali porównawczej w tym znaczeniu, że liczba 8 podkreśleń u jednego ucznia nie była równoznaczna z 8 podkreśleniami innego ucznia (ze względu oczywiście na wartość błędów).

A na zakończenie jeszcze jedna kwestia.

„Mówić o ludziach mających przygotowanie zawodowe, że są znachorami, jest co najmniej niedelikatnością“ — pisze autor. Zdanie samo w sobie słuszne, ale w stosunku do moich uwag nie wiem, czy zastosowane z tą samą słusznością; daleki bowiem jestem od nazywania ludzi nauki — znachorami. Użyłem tego wyrazu w znaczeniu określonym w mych uwagach i wydaje mi się, że gdyby redakcja wyczuła w mych uwagach chęć obrażenia kogoś, nie zamieściłaby ich w tak popularnym czasopiśmie pedagogicznym. Wobec autora znanego z cennych artykułów umieszczanych w różnych czasopismach mam tyle szacunku, że wypada mi jednak wysnuć z jego uwag wskazanie na przyszłość, iż należy wyrażać tak swoją myśl, by wyraz nie mógł nasuwać nawet cienia myśli niezgodnych z intencją piszącego. To moja osobista korzyść. Autorowi bardzo dziękuję, a jeśli utrzymuje nadal, że postąpiłem „przynajmniej niedelikatnie“ — przepraszam.

Warszawa *Edward Chabior*

PYTANIA:

1. *Jaka z książek, wydanych w roku 1938, zasługuje, m. zd., na najżywsze zainteresowanie nauczycielstwa szkół powszechnych?* R.

2. *Jaką książkę spośród przeczytanych w roku 1938 uważam za najbardziej wartościową i poleciłbym każdemu z koleżeństwa?* R.

INFORMACJE

Zapytanie: Jakim warunkom i wymaganiom musi sprostać nauczyciel szkół powsz. zamierzający przejść do szkolnictwa zawodowego, typu niższego. Zainteresowany nauczyciel pełni już 16 lat swoje obowiązki w szkolnictwie powszechnym, posiada specjalne zamiłowania i zdolności do elektrotechniki i mechaniki, prócz tego zna w słowie i piśmie język niemiecki.

Odpowiedź Kuratorium Okręgu Szkolnego: Kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach zawodowych stopnia niższego normują artykuły 6, 8, 10, 12, 15, 16 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 21. X. 1932 r. o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych (Dz. U. R. P. z dnia 26. X. 1932 r. Nr 91, poz. 774) oraz artykuły 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 28. XI. 1935 r. o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych (Dz. U. R. P. z dnia 24. XII. 1935 r. Nr 94, poz. 593).

Nauczyciele szkół powszechnych mogą przejść do szkolnictwa zawodowego, jeżeli posiadają odpowiednie kwalifikacje w myśl wyżej cytowanych rozporządzeń.

NOWE KSIĄŻKI

Jan Kulpa: *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej.* „Nasza Księgarnia", Sp. Akc. Z. N. P. Warszawa—Wilno—Lublin 1939 r. Str. 73. Cena zł 2,50.

Materiałem treściowym nowej książki autora *Czytanek i lektur* są rozważania teoretyczne i próby rozwiązań praktycznych — tym razem na odcinku poetyckim szkoły powszechnej. Zagadnienie ujęto rzeczowo, zwięźle, zasadniczo.

Kośćcem dziełka są:

I. Istota poezji: Poezja a proza; Mowa wiązana, jej cechy; Rodzaje i gatunki poetyckie; Rozwój rodzajów literackich w programie szkoły powszechnej.

II. Wiersze w szkole: Podstawy i sposoby omawiania wierszy; Czynności ograniczające analizę wierszy (łączność z tematem, nawiązywanie, wyjaśnianie wyrazów, sposoby czytania); Wyzyskiwanie wierszy dla ćwiczeń słownikowych, pisemnych, gramatycznych. Tok lekcyjny. Jakość i ilość wierszy przeznaczonych do uczenia się na pamięć. Sposoby uczenia się na pamięć. Wygłaszanie wierszy.

III. Przykłady opracowań — dla wszystkich klas szkół wszystkich stopni.

Wiersz — to najklasyczniejszy materiał do ćwiczeń wymowy i ćwiczeń słownikowo-językowych. W podręcznikach szkolnych brak odpowiednich utworów poświęconych „służbie pięknu".

Wiersze zawierają elementy dźwięczne, słuchowe (rym i rytm) dlatego ciche czytanie ich wydaje się niektórym polonistom problematyczne. Słuszne jest stanowisko autora: „Tylko piękne przeczytanie całości, wywołujące rozsłuchanie, wciąganie słuchaczy w nastrój utworu, tylko skupione czytanie ciche umożliwi wczucie się w treść" (str. 30).

Nie bez pozytywnego znaczenia dydaktycznego są naświetlenia autora w zakresie pamięciowej nauki wierszy oraz — sposobu ich wygłaszania. W praktyce szkolnej pokutuje bezmyślne kucie i fałszywa recytacja.

W części praktycznej książki pożądany byłby przykład deklamacji wiersza z zastosowaniem melodii, tempa, akcentu...

W polskiej literaturze dydaktyka wierszy nie znalazła swego całokształtu. Istnieje w tej dziedzinie wielość niezdyscyplinowanych naukowo interpretacyj. Pożyteczna publikacja J. Kulpy nastawia problem na właściwe tory. Polonista znajdzie w niej dogłębną orientację w istotnych wartościach estetycznych, rzeczowych, wychowawczych... „mowy wiązanej". *St. Daszkiewicz* (O).

Wacław Świerczyński: *Praktyczne ulepszenia* (Bibl. Młodego Techn. t. XIII). Księgarnia św. Wojciecha, Poznań. Str. 88, 53 rys. Cena zł 1,50.

Książeczka Świerczyńskiego zawiera 51 opisów różnych urządzeń, przyrządów i ulepszeń w domu, w biurze, w warsztacie i innych, bardzo łatwych do wykonania z pomocą najprostszych narzędzi. Nie będziemy się spierać o to, czy te wszystkie ulepszenia wytrzymają próbę życia, bo na pewno znajdą się wśród nich również takie, które po wykończeniu ich rzucimy w kąt (np. aparat do zużywania krótkich ołówków), lub których koszt wytworzenia będzie wyższy od kosztu zakupu lepszego artykułu fabrycznego (kalka). Ale też młody technik nie może wznosić kolosalnych

wież, ani mostów, ani konstruować olbrzymich maszyn, on musi skierować swe zaintersowania w dostępną dla niego dziedzinę „majsterkowania". „Największe triumfy osiąga technika w rzeczach małych" — mówi Dominik w *Zdobyczach techniki*. Praktyczne ulepszenia mogą wprowadzić młodzież na drogę poważniejszej pracy wynalazczej. *F. H.* (G)

Bolesław Kiernas: *Jak zużytkować puszki blaszane* (Bibl. Młodego Technika t. XV). Księgarnia św. Wojciecha, Poznań. Str. 66, rys. 125, 4 fotogr. Cena zł 1,30.

W książce Kiernasa znajdziemy ponad 100 pomysłów przekształcania starych puszek blaszanych na przedmioty użytkowe, jak: zabawki, polewaczki ogrodnicze, pomoce szkolne (np. palnik spirytusowy, akwaria, wagi, wieża ciśnień, deszczomierz, koła wodne, pompy, zbiornik na gaz, motorek elektryczny i i.), przedmioty domowego użytku itp. Wszystko to stanowi bogate źródło natchnienia dla nauczyciela zajęć praktycznych i dla jego uczniów. *F. H.* (G)

L'enseignement des langues anciennes. Bureau International d'Education. Genève. 1938. Str. 148. Cena fr. szw. 5,—.

Książka zawiera wyniki ankiety w sprawie nauczania języków starożytnych, z którą Międzynarodowe Biuro Wychowania zwróciło się do poszczególnych ministerstw oświaty. Wpłynęły odpowiedzi z 45 państw, które zostały opracowane przez pp. V. Franke i Feliksa Korniszewskiego.

Z odpowiedzi tych wynika, że języki klasyczne są przedmiotem nauczania, ponieważ stanowią one podstawę dzisiejszej kultury. O ile w społeczeństwach europejskich za języki klasyczne uważa się język łaciński i grecki, o tyle społeczeństwa azjatyckie mają swoje języki starożytne, które są nauczane w szkołach. W Chinach jest to dawny język „wenli", w Indiach i Iranie sanskryt, pali lub avesta-pahlavi.

Książka omawia, na jakich wydziałach uniwersyteckich jest potrzebna znajomość języków starożytnych, w jakich typach szkół i w jakim wymiarze młodzież uczy się tych języków. Programy niektórych państw przypisują nauczaniu języków klasycznych pewne wartości formalne jak rozwój uwagi, cierpliwości i wytrwałości, precyzji myślenia. W programach innych państw wartości formalne nie są tak silnie podkreślane, zwracają one raczej uwagę na związki między językiem ojczystym a starożytnym oraz na walory literackie i artystyczne tekstów starożytnych. Poza tym omawia książka podręczniki do nauki języków starożytnych, literaturę obowiązkową, metody nauczania, przygotowanie naukowe nauczycieli tych języków i ich dokształcanie się. Najpospolitszą formą dokształcania są podróże naukowe do uniwersytetów zagranicznych.

W poszczególnych krajach, zwłaszcza w krajach z angielskim językiem macierzystym, zaznaczają się w ostatnich latach w nauczaniu języków starożytnych tendencje unifikacyjne wymowy łacińskiej. Książka cytuje różne dźwięki. co do wymowy których istniały rozbieżności i wskazuje na postępy w tej dziedzinie.

Najciekawsze w omawianej monografii są pewne problemy społeczne występujące w związku z nauczaniem języków klasycznych. Od r. 1900 mianowicie zaznacza się stopniowe ustępowanie języków starożytnych ze swego uprzywilejowanego stanowiska w szkole średniej na korzyść przedmiotów realnych. Ciekawy jest

przykład Stanów Zjednoczonych Am. Płn. Tam w żadnej szkole łacina nie jest przedmiotem obowiązkowym, lecz występuje jako jeden z języków obcych do wyboru ucznia. Znaczenie tego przedmiotu maleje z roku na rok. W latach 1900—1910 około 50 procent uczniów szkół średnich uczyło się łaciny, w r. 1915 tylko 37,5 proc., w r. 1922 już tylko 29,5 proc., wreszcie w r. 1934 jedynie 15,6 proc. W innych państwach stopniowo ogranicza się ilość lat nauczania łaciny i ilość godzin przeznaczonych na naukę tego języka. W Polsce zauważyć się daje coraz mniejszy napływ uczniów do szkół typu klasycznego.

Książka nie zawiera sprawozdania Włoch. Skądinąd wiadomo jednak, że tam wzrosło znaczenie języka łacińskiego jako przedmiotu nauczania, co pozostaje w związku z dążeniami imperialnymi państwa, uważającego siebie za spadkobiercę Imperium Romańskiego.

Książka powyższa daje ciekawe przykłady, jak programy nauczania uzależnione są od stosunków społecznych i ideologicznych poszczególnych społeczeństw. *L. Bd.* (B)

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement. 1938. Bureau International d'Education, Genève, Str. 500. Cena fr. szw. 12,—.

Jest to szósty z kolei międzynarodowy rocznik wychowania, wydany przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na którego treść składają się sprawozdania ze stanu szkolnictwa w roku szkolnym 1936/37 w 60 państwach. Publikację przygotował do druku prof. Rossello. Książka zawiera ciekawe tablice statystyczne, odnoszące się do różnych zagadnień, związanych ze szkolnictwem (14 stron).

Na podstawie tych sprawozdań wyprowadzić można pewne charakterystyczne cechy, które są znamienne dla rozwoju szkolnictwa współczesnego. Po raz pierwszy od szeregu lat brak w sprawozdaniach danych o restrykcjach budżetowych, przeciwnie budżety oświatowe wykazują tendencję wzrastającą.

Reformy ustroju szkolnego i nauczania obejmują coraz szersze kraje. W niektórych państwach (Anglia, Francja, Belgia, Litwa) przedłużono obowiązek szkolny. Reformy szkolne są wyrazem potrzeby unifikacji i racjonalizacji. Metody aktywne, zwłaszcza metoda ośrodków zainteresowań i metoda projektów, znajdują coraz szersze zastosowanie w szkołach powszechnych. Zmiana metod nauczania w szkołach średnich, aczkolwiek widoczna, postępuje opornie. Reformy kształcenia nauczycieli zmierzają w kierunku tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, jednak w niektórych państwach stosowana jest dwutorowość w kształceniu nauczycieli; odbywa się ono na poziomie średnim i wyższym.

Coraz więcej wagi przywiązuje się do wychowania fizycznego, organizacji gier i obozów oraz wczasów młodzieży, co wypływa przede wszystkim z potrzeby przygotowania młodzieży do obronności państwa. *L. Bd.* (B)

ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA W ŻYCIU NIEMCÓW ZAGRANICZNYCH

W nrze 24 czołowego organu młodego pokolenia niemieckiego *Wille und Macht* omówiona została rola szkoły i nauczyciela w życiu ludności niemieckiej, żyjącej jako mniejszość narodowa poza granicami państwa niemieckiego. Z wywodów cytowanego pisma wynika, że w dziedzinie zachowania przy życiu niemczyzny poza granicami Rzeszy szczególna rola przypada szkole i nauczycielowi niemieckiemu, przede wszystkim w zakresie utrzymania dwóch podstawowych elementów niemczyzny: języka i niemieckich wartości kulturalnych.

Szkoła niemiecka poza niemieckimi granicami państwowymi — czytamy w *Wille und Macht* — spełnia rolę nie tylko wychowawcy młodzieży, lecz również rolę wychowawcy całej ludności niemieckiej tego rejonu, gdzie szkoła się znajduje. Z tych wykraczających poza normalny program nauki zadań szkoły, stanowiącej podstawową placówkę życia niemieckiego w otoczeniu obcym, wypływa zwiększony zakres obowiązków nauczyciela, który udziałem swym w całokształcie życia współżyjącego z nim elementu niemieckiego odgrywa rolę duchowego przywódcy. Rola szkoły niemieckiej w utrzymaniu niemczyzny wśród niemieckiego elementu osadniczego poza Rzeszą, zwłaszcza na wschodzie Europy, jest olbrzymia, gdyż jej właśnie zasługą jest zwycięskie odparcie przez kolonistów niemieckich ataków na ich spoistość wewnętrzną względnie nawet na ich byt narodowy. Stan szkolnictwa mniejszościowego we wszystkich jego formach (państwowe, prywatne, wyznaniowe itp.) nie odpowiada zupełnie potrzebom, jakie w dziedzinie kulturalnej mają mniejszości niemieckie w krajach ich zamieszkania; sytuacja zmieni się z gruntu z chwilą, gdy mniejszości niemieckie, uznane w tych państwach jako przedmiot prawa publicznego, będą mogły ukształtować to szkolnictwo w myśl swoich potrzeb ideologicznych i narodowych.

Omawiając rolę nauczyciela w kształtowaniu i utrzymaniu oblicza niemieckiego niemieckich skupień poza granicami Rzeszy, pismo podkreśla niesłychane jakoby samozaparcie się i poświęcenie nauczyciela dla sprawy, przejawiające się m. in. w bohaterskim znoszeniu niewygód i w wielomiesięcznych oczekiwaniach na niskie uposażenie.

O ile nam wiadomo, sytuacja mniejszościowego nauczycielstwa niemieckiego w Polsce nigdy nie była tak tragiczna, jak ją próbuje zgeneralizować *Wille und Macht,* pisząc o obdartym i zgłodniałym nauczycielu niemieckim. Sytuacja finansowa nauczycieli niemieckich w niemieckich szkołach prywatnych też nigdy nie była ciężka. Znane są bowiem sprzed kilku laty fakty, że początkujący nauczyciel w takich szkołach otrzymywał uposażenie od 400 zł w górę. Jeżeli chodzi o nauczycieli niemieckich, utrzymywanych przez Skarb Państwa, to sytuacja ich nie jest gorszą od położenia nauczyciela Polaka.

Wywody *Wille und Macht* zasługują na baczną uwagę społeczeństwa polskiego, które rozumie dobrze, że działalność nauczyciela niemieckiego poza szkołą może mieć na celu robotę, sprzeczną z podstawowymi interesami Narodu i Państwa Polskiego.

NAUCZYCIELSTWO NIEMIECKIE BUDUJE SZKOŁY NAD GRANICĄ POLSKĄ

W Dybrznie, w powiecie złotowskim, położono kamień węgielny pod gmach nowocześnie urządzonej, wzorowej szkoły powszechnej, fundowanej sumptem nauczycielstwa niemieckiego, zorganizowanego w Narodowosocjalistycznym Związku Nauczycieli Niemieckich. Należy podkreślić, że dwie analogiczne szkoły zostały na jesieni ubiegłego roku oddane do użytku na pograniczu polskim na Śląsku Opolskim. Szkoły te zostały również ufundowane z dotacji wspomnianego Związku.

Cała akcja budowy wzorowych szkół w miejscowościach, leżących tuż nad granicą polską, odbywa się w ramach prowadzonej przez nauczycielstwo niemieckie działalności na rzecz niemieckich kresów wschodnich („Volkstums-und Grenzlandarbeit").

Istotnym celem tej działalności jest zgermanizowanie przygranicza wschodniego Rzeszy, zamieszkałego przez autochtonną ludność polską, przez oddziaływanie na nią nie tylko w dziedzinie gospodarczej, ale również i kulturalnej.

ZASADY WYCHOWAWCZE HITLERJUGEND

Niedawno ukazała się wydana przez Polski Związek Zachodni publikacja o młodzieży niemieckiej w „Hitler-Jugend". Cytujemy z niej poniższe wyjątki dotyczące zasad wychowawczych stosowanych przez „Hitler-Jugend" (H. J.)

Podstawową zasadą wychowawczą jest „Prinzip der Selbstführung" — zasada samodzielnego kierownictwa. W myśl tej zasady młodzież kieruje sama sobą, czyli spośród siebie, ze swego grona, wyłania przywódców. Przywódcy ci, to rówieśnicy swoich podwładnych lub tylko nieznacznie od nich starsi. Jedynie wybijający się swoimi zdolnościami, mający w sobie ducha przywództwa, mogą być przywódcami. Stąd prawie niespotykanym w HJ jest typ nauczyciela-kierownika organizacyj młodzieży; owemu rozdziałowi sprzyja, jeszcze zmniejszenie zakresu działania szkoły do funkcyj ściśle naukowych. Po objęciu władzy przez narodowych socjalistów programy szkolne zostały zmienione; przez dodanie do nich przedmiotów, będących podstawą światopoglądu narodowosocjalistycznego i przez położenie na naukę tych przedmiotów głównego nacisku umożliwiony został podział ról pomiędzy HJ a szkołę. HJ jest szkołą charakterów, szkoła daje naukowe ugruntowanie prawd hitleryzmu.

Z zasady samodzielności wypływa druga: zasada odpowiedzialności. Na czele każdej komórki organizacyjnej stoi przywódca, osobiście odpowiedzialny przed swym zwierzchnikiem za wykonanie powierzonej mu pracy. Zasada ta stosowana jest do każdego członka organizacji: każdy jest osobiście odpowiedzialny za wykonanie swej roboty, nawet najmniejszy Pimpf (chłopiec poniżej 14 lat). Na zasadę tę kładziony jest wielki nacisk, a ma on częściowo uzasadnienie w zasadzie zwiększonej odpowiedzialności na wyższych szczeblach hierarchii organizacyjnej.

Dalszą zasadą jest zasada przywództwa: HJ nie zna przełożonych, lecz tylko przywódców. Z zasadą tą ściśle związana jest zasada karności jednostki wobec zbiorowości, re-

prezentowanej przez przywódcę. „Już najmłodszy Pimpf uczy się podporządkować swoją małą wolę woli zbiorowej“ — mówi Baldur von Schirach w swojej książce *Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt.*

Omówione powyżej zasady nie są czymś nowym, nie są wynalazkiem HJ. Metody wychowawcze, stosowane w tej organizacji, mają cechy oryginalności dzięki temu tylko, że są stosowane jednolicie w stosunku do tak wielkiej masy młodzieży. Zasady generalne znajdują uzupełnienie w szeregu innych, drobnych sposobów. HJ wykorzystuje doświadczenia, poczynione przez skauting, zwłaszcza jeżeli chodzi o oddziaływanie na młodszych.

SPRAWY PEDAGOGICZNE ZA GRANICĄ

(Opracował Ludwik Bandura. — Bydgoszcz).

PORADNIE PEDAGOGICZNE W SZKOCJI. W r. 1925 powstała pierwsza poradnia pedagogiczna w Glasgow pod kierunkiem prof. Boyda. Personel pracowni składa się z absolwentów sekcji pedagogicznej i psychologicznej uniwersytetu, którzy odbyli praktykę w szkołach. Później powstały podobne poradnie w Greenock, Paisley, Clydebank, w Edinburgh pod kierunkiem prof. Drevera oraz w r. 1932 w Aberdeen.

Pracę tych poradni koordynuje „Szkocka Rada Poradni Szkolnych“ (Scottish Child Guidance Council), która opracowuje testy i prowadzi wykaz szkół różnych typów. Celem pracowni jest wykrycie przyczyn, które powodują niedostosowanie się dziecka do życia i pracy w rodzinie, szkole i zespole. Klientami pracowni są dzieci trudne i moralnie zaniedbane, dzieci z urazami, dzieci nerwowe i psychopatyczne, dzieci małozdolne, dzieci z brakami charakteru. Diagnoza i zalecenia pracowni spotykają się z wielkim zaufaniem instytucji wychowawczych. Działalność pracowni nie ogranicza się do jednorazowego zbadania dziecka, utrzymują one stały kontakt z rodzinami i różnymi instytucjami wychowawczymi zainteresowanymi danym dzieckiem. Porady w pracowniach są bezpłatne. Prowadzą one również kursy dla nauczycieli.

Z działalności poradni korzyści odnoszą szkoły, a przede wszystkim dzieci. Chodzi przecież o to, by każde dziecko znalazło szkołę najbardziej dostosowaną do jego typu i uczyło i wychowywało się według metod najbardziej do niego dostosowanych, słowem — by każda indywidualność znalazła jak najkorzystniejsze warunki rozwoju i nie zmarnowała się.

JEDEN Z PRZYKŁADÓW REALIZACJI SAMORZĄDU W STANACH ZJEDNOCZONYCH. W szkole zawodowej w Milwaukee, do której uczęszcza młodzież w wieku od 14 do 18 lat, Earl C. Kelley wprowadził taką formę samorządu szkolnego:

Samorząd tworzą wszyscy, którzy pracują w szkole, a więc uczniowie, nauczyciele, personel techniczny i służba domowa. Na czele samorządu stoi tzw. „rada szkolna“, do której wchodzą delegaci z wyborów. Kelley przyjął jako zasadę, że nauczyciele nie powinni łudzić młodzieży co do władzy, jaką posiadają, bo faktycznym kierownikiem szkoły, odpowiedzialnym przed władzami, jest dyrektor szkoły. Nie można więc zostawiać młodzieży w tym mniemaniu, że od ich decyzji zależy wszystko. Samorząd ma ściśle wyznaczony teren działania.

Zbyt wielka ilość zarządzeń i nakazów wywołuje konflikty. Uczniów wychowuje się więc w duchu wolności. Uczeń ma prawo zajmować się wszystkim tym, co nie stanowi przeszkody dla innych i dla szkoły i co jest zgodne z dobrymi obyczajami.

Daje się uczniom wiele okazji do zrobienia czegoś dobrego dla ich szkoły i kolegów, z którymi współpracują. Tym samym nabierają uczniowie sympatii dla szkoły i przywiązują się do niej coraz bardziej.

Szkoła dąży do uspołecznienia młodzieży. W czynnościach dyżurnych i funkcjonariuszy samorządowych nie ma niczego z kontroli policyjnej. Wszelkie czynności (przewodzenia i podporządkowania) wypływają z wzajemnego zaufania.

Wielką wagę przywiązuje Kelley do urządzenia izby, w której urzęduje i pracuje „rada szkolna". Ma ona wygląd estetyczny. Tym samym instytucja samorządu staje się w oczach uczniów czymś poważnym, co zasługuje na uwagę.

Dzięki takiej organizacji samorządu zdołano zagadnienie karności pomyślnie rozwiązać. Nauczyciel ze spokojem może się oddać swej pracy. Samorząd jest również czynnikiem wychowania obywatelskiego. Stwierdzono, że czynny udział młodzieży w pracach samorządu wpłynął na wzrost ich zainteresowań zagadnieniami samorządu lokalnego i ogólnopaństwowymi.

SŁUŻBA BIBLIOTECZNA MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA W GENEWIE. W r. 1928 M. B. W. w Genewie przeprowadziło ciekawą ankietę na temat literatury dziecięcej. Od tego czasu datuje się aktywność instytucji genewskiej w tej dziedzinie. M. B. W. posiada trzy ciekawe kolekcje, jedyne w swoim rodzaju: 1) zbiór książek dla dzieci w 35 różnych językach, 2) zbiór czasopism dziecięcych z przeszło 20 krajów, 3) zbiór książek, broszur i artykułów na temat literatury dziecięcej. Zbiory te są bardzo cennym źródłem informacji dla wszystkich tych, którzy studiują zagadnienie literatury dziecięcej, a więc dla wydawców, redaktorów, wychowawców i nauczycieli, grafików, studentów.

Służba biblioteczna M. B. W. udziela praktycznych informacji w następujących kwestiach: dobór książek do bibliotek dziecięcych i szkolnych, książki zasługujące na przetłumaczenie, książki napisane w duchu zbliżenia międzynarodowego, teatr dziecięcy, czasopisma dziecięce itp.

Bogaty materiał, który M. B. W. posiada, był już niejednokrotnie źródłem ciekawych publikacji. W najbliższej przyszłości M. B. W. podejmuje się badań nad reakcjami dziecięcymi na lekturę. Przeprowadzenie tych badań ułatwi dotacja Fundacji Nobla. Pomoc materialną przyrzekła też Fundacja Rockefellera na studia nad literaturą dziecięcą Ameryki łacińskiej, stosunkowo mało znaną w Europie.

PRZYGOTOWANIE DZIECI DO CZYTELNICTWA. Biblioteka Publiczna w Youngstown w Stan. Zjedn. A. P. (stan Ohio) zainstalowała tzw. czytelnię dla matek. W sali tej rozmieszczono na półkach książeczki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Są to przeważnie książki z obrazkami, z rymami i piosenkami dziecięcymi. W czytelni dla matek zbiera się ciekawa publiczność. Gromadzą się tam matki ze swymi najmłodszymi pociechami, omawiając z dziećmi obrazki w książkach i czytając im rymy i powiastki. Poza tym mieszczą się w czytelni dla matek książki treści wychowawczej, omawiające w sposób popularny okres przedszkolny. Z czytelni korzysta około 2.000 matek miesięcznie.

REFORMA PROGRAMOWA W SZKOŁACH ŚREDNICH WE FRANCJI. Reforma programowa z r. 1938 obejmuje niższy stopień szkoły średniej, tj. pierwsze cztery klasy 7-letniej szkoły średniej. W samym założeniu swym programy kładą silny nacisk na rozwój osobowości. Celem nauczania w szkole średniej jest kształcenie umysłu dzieci i rozwój ich kultury ogólnej. Nie chodzi tyle o podawanie wiadomości, ile o swobodny rozwój umiejętności, o kultywowanie inteligencji, serca, charakteru, poczucia moralnego i zmysłu piękna. Odpowiednio do tych założeń metody pracy biernej muszą ustąpić metodzie aktywnej. W myśl uwag nowych programów należy w szkołach stawiać zagadnienia i ćwiczyć pamięć, bez której umysł niezdolny jest do skojarzeń. Silny nacisk kładą też pro-

gramy na konieczność pracy — i to nie pracy, pociągającej swoją atrakcyjnością, ale pracy połączonej z pewnym wysiłkiem, a nawet nużącej, bo tylko taka praca rozwija wolę.

Nauczycielowi stawiają programy potrójne zadania:

1. poznanie możliwości psychicznych dzieci i indywidualizowanie wymagań (program jest ramowy i pozostawia nauczycielowi wielką swobodę w realizowaniu tematów);
2. kierowanie pracą ucznia i współpracą grona nauczycielskiego, by wymagania w poszczególnych przedmiotach były jednolite i dostosowane do możliwości uczniów, ekonomiczne gospodarzenie wysiłkami uczniów, a więc unikanie pracy nieproduktywnej, pobudzanie uczniów do współpracy, zachęcanie ich do wykonywania prac dobrowolnych;
3. kontrolowanie wyników prac uczniowskich.

Nowe programy francuskie mają mocną podbudowę filozoficzną, zaznacza się zwłaszcza wpływ Montaigne'a.

SZKOŁY EKSPERYMENTALNE W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI. Amerykańska Liga Nowego Wychowania, przy której istnieje Komisja Szkół Eksperymentalnych, ogłosiła wynik prac 78 szkół eksperymentalnych, w tej liczbie 44 szkół państwowych i publicznych. Szkoły te rozwiązywały w praktyce różne zagadnienia: programowe, selekcyjne, współpracy społecznej, rozwoju osobowości itp. W amerykańskim szkolnictwie wysuwają się na czoło trzy tendencje:

1. Liczba szkół eksperymentalnych wzrasta stale i cieszy się poparciem władz szkolnych.
2. Wysiłek szkół idzie głównie w kierunku wypracowywania metod współpracy z rodzicami.
3. Szkoły wyrastają na ogniska kulturalne swego środowiska, rozrasta się ich funkcja społeczna, przestają być instytucjami czysto nauczającymi.

Średnie szkoły eksperymentalne wypracowują nowe metody przygotowania uczniów do studiów uniwersyteckich. Chodzi w tym wypadku nie tyle o przygotowywanie do egzaminów, ile o wytworzenie czynnej postawy wobec wiedzy. Praca jest rozłożona na 8 lat i ma być ukończona w r. 1941.

KSZTAŁCENIE DZIECI ŻEGLARZY W HOLANDII. Według ustawodawstwa szkolnego Holandii dzieci bez stałego miejsca zamieszkania nie podlegają obowiązkowi szkolnemu. Mimo dobrze zorganizowanego szkolnictwa powszechnego poważna ilość dzieci pozostawała poza szkołą lub pobierała naukę bardzo fragmentaryczną. Były to dzieci marynarzy i szyprów. Ogólna liczba tych dzieci wynosi 11.000. Kraj o bogato rozwiniętej żegludze rzecznej, jakim jest Holandia, musiał przystosować organizację swego szkolnictwa do warunków życia tych dzieci. W miastach o wielkich portach rzecznych, dokąd zawijają szkuty i statki na dłuższy postój, założono specjalne szkoły dla dzieci żeglarzy — tzw. „ligplaats scholen". Oczywiście skład dzieci w tych szkołach zmienia się z dnia na dzień. Program szkoły i metody oddziaływania wychowawczego muszą się dostosować do tych ustawicznych fluktuacji. W mniejszych miastach znów powstały przy szkołach powszechnych specjalne klasy dla tej kategorii dzieci.

Obecnie wprowadzono nowy sposób kształcenia dzieci żeglarzy. Za zgodą rodziców dzieci są umieszczane w internacie i pobierają systematyczną naukę. Ponieważ jednak wieloletnia rozłąka dziecka z rodzicami jest i kosztowna i z punktu widzenia wychowawczego niepożądana, ograniczono dla nich czas nauki do 3 lat. Program w tych szkołach 3-letnich jest zasadniczo ten sam, co w pełnej szkole powszechnej, jest jednak znacznie skrócony. Przerabia się go w szybszym tempie aniżeli w innych szkołach. Aby to umożliwić, zredukowano bardzo znacznie liczbę dzieci w klasach. Szkoły tego typu to tzw. „ligplaats onderwijs". Niezamożni żeglarze korzystają z pomocy państwowej.

PRZEGLĄD CZASOPISM

a) pedagogiczne

CHOWANNA (Katowice, ul. Szkolna 9).
Nr 8 (październik 1938). M. Odrzywolski: Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika (Dok.). — J. Madeja: Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich.

Nr 9 (listopad 1938). J. Zakrzewska: Ćwiczenia w mówieniu. Z doświadczeń w praktyce szkolnej. — J. Madeja: Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich. (C. d.). — J. Popielówna: Sprawozdanie ze Zjazdu Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet).
Nr 3/4 (listopad 1938). M. Eysymonttowa: Badania eksperymentalne testem wnioskowania. Przyczynek do psychologii myślenia.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Freta 10).
Nr 10 (grudzień 1938). Ks. J. Litwin: Z doświadczeń nad realizacją programu nauki religii w szkole powszechnej. — Od redakcji: Z rozważań nad programem szkół powsz. — Ks. B. R. P.: Wystawa pomocy katechetycznych.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).
Nr 11 (listopad 1938). S. Stendig: Wiedeńskie szkoły psychologiczne. — K. Sobolski: Problem praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli. — G. Hecht: Świetlica dla dzieci i młodzieży, jej wychowawcze cele i zadania. — J. Czarnecki: Próba określenia podstawowych problemów współczesnej kultury.

Nr 12 (grudzień 1938). S. Stendig: William Stern jako uczony. — G. Hecht: Świetlica dla dzieci i młodzieży, jej wychowawcze cele i zadania (Dok.). — K. Guńka: Zagadnienie obronności w nauce geografii w klasie piątej. — S. M.: Rola obrazu w nauczaniu języka polskiego na szczeblu I. — S. M.: Organizacja czytelnictwa młodzieży szkolnej w świetle nowych programów nauki.

NOWA MUZYKA W SZKOLE (Warszawa, ul. Żurawia 16 m. 3).
Nr 5 (listopad-grudzień 1938). St. Wysocki: Preludia Szopena na audycjach szkolnych. — Fr. Sadowski: Uwagi w związku z urządzaniem widowisk szkolnych. — J. B. B.: Jak uczyć hymnu „Jeszcze Polska nie zginęła". — W. Kurzejówna: Jak należy postępować z dziećmi, które nie mają słuchu.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).
Nr 8—9 (październik-listopad 1938). Przemówienie P. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego do rodziców i nauczycieli wygłoszone przez radio dnia 4 września 1938 r. — Przemówienie P. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego do młodzieży szkolnej wygłoszone przez radio dnia 5 września 1938 r. — Dr St. Truchim: Szkolnictwo łotewskie.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).
Nr 22 (2 listopada 1938). Szkolnictwo na Śląsku za Olzą. — Z. Kaczmarek: O poziom wychowawczy szkoły. (II.) — Zagadnienie współpracy domu ze szkołą.
Nr 23 (16 listopada 1938). J. Ptaszycki: O właściwe podejście szkoły do domu. — Psychologia wychowawcza.
Nr 24—25 (7 grudnia 1938). Zagadnienie współpracy domu i szkoły.
Nr 26 (20 grudnia 1938). R. Chirowski: „Trochę prawdy o współpracy domu ze szkołą". — Ign.: Kwalifikacje zawodowe nauczycieli.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr 4—5 (grudzień—styczeń 1938/39). S. Skrzeszewski: Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powsz. — K. Sobolski: Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego. — I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody (C. d.). — J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (C. d.). — W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (C. d.). —

SPRAWY SZKOLNE.
Na 3 (lipiec—październik 1938). K. Machalski: Inspektor szkolny a praca harcerska w obwodzie.

WYCHOWANIE FIZYCZNE.
Nr 3 (listopad 1938). J. Pieter: Prawo efektu. — T. Biernakiewicz: O współczesnych metodach gimnastycznych. Stanowisko gimnastyki. — J. Ja-

siński: Odrodzenie palanta jako narodowej gry sportowej. — J. Skład: Rozważania narciarskie w przededniu sezonu. — N. Nonas: Istotne elementy konstrukcyjne gry polowej. — J. Lubowiecki: Jaką metodę nauczania gier sportowych możemy uważać za racjonalną? — W. Kłyszejko: Okresy przygotowawcze do gry w koszykówkę. — K. Markiewicz: Uwagi na temat opanowania stylu klasycznego i crawla.

Nr 4 (grudzień 1938). J. Pieter: „Prawo powtórki“ (Czy uczymy się przez powtarzanie). — W. Czarnocka - Karpińska: W sprawie wychowania fizycznego kobiet. — M. Krawczyk: Transfer a metoda prowadzenia ćwiczeń gimnastycznych. — W. Sikorski: Znaczenie gimnastyki w wychowaniu fizycznym. — T. Biernakiewicz: O współczesnych metodach gimnastycznych. Wybór metody. — F. Buchner: Metoda nauczania łyżwiarstwa.

ŻYCIE MŁODYCH (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr 11 (listopad 1938). Br. Krakowski: Praca społeczna w dobie wielkiej wojny. — St. Papuziński: Kształtowanie zawodu młodzieży opuszczonej.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Cyganka 21/23).

Nr 10 (październik 1938). A. Waszek: Na marginesie ankiety o konferencjach rejonowych. — M. Trojok: Konferencje rejonowe w świetle ankiety. — E. Marchocki: O hierarchię przedmiotów w szkole powszechnej. — A. Mamczyc: Jak zapoznać dzieci z planem i mapą w kl. IV szkoły powsz. (Dok.). — W. Nowicki: Ćwiczenia słownikowo-gramatyczne w kl. II szkoły powsz. (c. d.) — W. Nowicki: Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej (C. d.). — S. Zbawnicki: Podział materiału nauczania na miesiące w klasie III szkoły powsz. I st. kurs A. (Dok.).

Nr 11—12 (listopad — grudzień 1938). A. Mamczyc: Samowychowanie się młodzieży w samorzutnych zespołach. — M. Lewandowska: Wartości wychowawcze ogrodu szkolnego. — R. Borkowski: Sylwetka Bogdana. — M. Trojok: Konferencje rejonowe w świetle ankiety (Dok.). — T. Zduniak: Kilka uwag z zakresu stosowania indywidualnych alfabetów ruchomych w początkowej nauce czytania. — H. Ofertówna: Na marginesie cichego czytania. — St. Pakuła: Stosunek dzieci szkół powszechnych do cichego czytania. — S. Racinowski: Główne typy zagadnień arytmetycznych. — W. Nowicki: Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej (C. d.). — E. Marchocki: Na marginesie regulaminu Kół Młodzieży P. C. K.

b) inne

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 3 (1938). E. Romer: Pogląd na klimat Polski. — Z. Hetteschówna: Czy naprawdę istnieje rozdźwięk między wynikami nauczania geografii w szkole powszechnej a żądaniami egzaminu wstępnego do gimnazjum. — W. Bobula: Nauka o planie i skali w szkole powszechnej.

MARCHOŁT (Warszawa, Pałac Staszica).

Nr 2 (listopad — grudzień 1938). St. Kołaczkowski: Stanowisko filozoficzne Brzozowskiego. — M. Suchocki: Rola średniowiecza w twórczości Jana Kasprowicza. — W. Kubacki: „Artem non odit nisi ignarus“ (Notatki z Niemiec). — K. Molendziński: Józef Chełmoński do Wojciecha Gersona.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 4).

Nr 4/5 (grudzień — styczeń 1938/39). J. Rossowski: Jak wyrazy wychodzą z obiegu. — J. Żebrowski: Uwagi o zniekształceniach językowych. — J. Tokarski: Znaczenie i forma języka.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 8 (październik 1938). M. Sokołowski i M. Zajączkowski: Lasy urwiskowe. — W. Lindemann: Białowieża. — J. Opieńska-Blauth: Co powinniśmy wiedzieć o organopreparatach. — J. Siemaszkiewicz: „Dzikie“ warzelnictwo soli na Podkarpaciu.

Nr 9 (listopad 1938). R. Kuntze: Problemy fauny stepowej w południowo-wschodniej Polsce. — W. Mańkowski: Odkrycie dwóch nieznanych satelitów Jowisza i jego układ. — I. Stella - Sawicki i P. Komornicki: Schrony piwniczne czy nadziemne. — Ci sami: Siarka i jej znaczenie przemysłowe. — A. A. K.: Warszawa przyszłości.

Nr 10 (grudzień 1938). W. Lindemann: Powrót łosi do Białowieży. — J. Opieńska - Blauth: Przysadka mózgowa w świetle dzisiejszych poglądów. — J. H. Anders: Drożdże — pokarm przyszłości. — J. Ścisłowska: Zagadnienie natury promieni kosmicznych. — W. Cetner: Stan telewizji za granicą i w Polsce. — Fr. Krzysik: Drewno jako paliwo zastępcze.

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

WŁADZE SZKOLNE W LATACH 1917/18—1937/38. Opracował Tomasz Serafin, Warszawa 1938. Dodatek do czasopisma Ministerstwa WR. i OP. „Oświata i Wychowanie", str. 256 i 17 map kolorowych. Cena zł 6.—.

Wydawnictwo to poświęcono formowaniu się władz oświatowych na ziemiach polskich w Odrodzonej Rzeczypospolitej i obejmuje przepisy, dotyczące ustroju i organizacji tych władz od 1917 r. do dnia 1 kwietnia 1938 r.

Składa się z czterech części: w pierwszej pomieszczono przepisy ogólne, dotyczące ustroju i organizacji władz szkolnych oraz przepisy o samorządzie szkolnym i organach kolegialnych, w drugiej — ustawy i rozporządzenia, dotyczące organizacji centralnych władz oświatowych oraz pierwszej i drugiej instancji. W tym dziale na specjalną uwagę zasługują bardzo ścisłe zestawienia nazwisk ministrów i kuratorów okręgów szkolnych. Część trzecia podaje chronologiczny spis przepisów, normujących organizację władz szkolnych, które badaczom początków administracji szkolnej Rzeczypospolitej Polskiej pracę niezwykle ułatwią. Część czwarta obejmuje 17 map kolorowych graficznie ilustrujących rozszerzanie się terenu działania centralnych władz oświatowych oraz podział Państwa na Okręgi i Obwody Szkolne.

Praca radcy Tomasza Serafina zasługuje w pełni na uznanie; dzięki niej przypomniane zostały początki i rozwój władz naszej administracji szkolnej, dzięki niej ułatwione będą poważnie badania naukowe nad tym okresem dziejów polskiej administracji szkolnej. Z książki tej korzystać będzie nie tylko przyszły historyk nszego szkolnictwa, lecz i każdy pracownik, który obecnie działa lub w przyszłości działać będzie w dziedzinie szkolnictwa.

NAUCZYCIELE W LICZBACH. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie 1935/6. Praca Referatu Statystycznego Min. W. R. i O. P. pod redakcją dra Mariana Falskiego. Warszawa 1938. Str. 199.

Publikacja niniejsza stanowi próbę przedstawienia liczebności, cech osobowych i warunków pracy nauczycieli w Polsce w nieco obszerniejszym zarysie, mogącym służyć Min. W. R. i O. P. i organom podwładnym administracji szkolnej za podstawę do studium ogólnych zagadnień personalnej i budżetowej polityki w stosunku do osób już pracujących w zawodzie nauczycielskim, jak też do studium zagadnień, związanych z przygotowaniem i zatrudnieniem przyszłych kandydatów do tego zawodu.

STOSUNKI SŁUŻBOWE NAUCZYCIELI. Zbiór przepisów, obowiązujących w zakresie stosunków służbowych nauczycieli wraz z wyrokami Najw. Tryb. Admin. Opracowali: St. Marszałek, Wł. Wilanowski, Józef Wójcik. Wyd. Min. W. R. i O. P. (Admin. Wydawnictw — Warszawa, al. Szucha 25). Str. 531. Cena zł 6,—.

Wydawnictwo to, zalecone do użytku służbowego, zawiera obowiązujący tekst ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli z dnia 1 lipca 1926 r. wraz z rozporządzeniami wykonawczymi, instrukcjami, okólnikami i wyjaśnieniami normatywnymi, jak również wiążące się z tą ustawą inne normy prawne (ustawy, rozporządzenia itp.) w tekstach całkowitych lub wyciągach, wszystko aktualne na dzień 1 kwietnia 1938 r. oraz odpowiednie orzecznictwo Najwyższego Trybunału Administracyjnego.

LA SOCIÉTÉ DES NATIONS. Ses fins, ses moyens, son oeuvre. Edition revisée. Secrétariat de la Société des Nations. Genève 1938. (Do nabycia w Polsce u Gebethnera i Wolffa). Str. 223. Cena fr. szw. 2.

Dziełko to, którego pierwsze wydanie ukazało się w roku 1935, ma za zadanie poinformować ogół zwięźle o celach Ligi Narodów, o środkach, jakimi rozporządza, i o działalności w poszczególnych dziedzinach życia politycznego na arenie międzynarodowej. Aczkolwiek wydane jest staraniem L. N., to Sekretariat L. N. zastrzega się przeciw nadaniu publikacji charakteru oficjalnego. Redagowane jest dziełko zupełnie obiektywnie, przy czym starano się o jak najdalej idącą aktualność. Nie pominięto tu oczywiście i tych momentów, które świadczą o kryzysie, jaki L. N. przechodzi, ale wskazano też na siłę żywotną, która się objawia, mimo silnych ataków ze strony przeciwników L. N. — Styl jasny i przystępny.

PETIT MANUEL DE LA SOCIETE DES NATIONS. 8 wyd. przejrzane i uzupełnione. Genéve 1938. Section d'Information (Do nabycia w Polsce u Gebethnera i Wolffa, Warszawa). Str. 352. Cena fr. szw. 1,—.

Na treść tego podręcznego informatora o Lidze Narodów składają się następujące rozdziały: I. Pakt o Lidze Narodów. — II. Członkowie L. N. — III. Konstytucja i organizacja L. N. — IV. Działalność polityczna L. N. — V. Działalność L. N. w innych dziedzinach (np. ekonomii, komunikacji, higieny, współpracy intelektualnej itp.) — VI. Instytucje związane z L. N. (np. Pomoc Nansenowska dla uchodźców, Walka z trądem, Czerwony Krzyż itp.). — VII. Publikacje, informacje, biblioteki itd. — VIII. Załączniki.

Joachim Metallmann: WPROWADZENIE DO ZAGADNIEŃ FILOZOFICZNYCH. Część I. Księgarnia D. E. Friedleina, Kraków. Str. 152. Cena zł 3,—.

Wykładając od lat „Wstęp do filozofii“ w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach i w Państwowym Pedagogium w Krakowie, nadto prowadząc ćwiczenia z zakresu filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim, autor przekonał się, jak bardzo młodzież odczuwa brak w polskiej literaturze książki, wprowadzającej w sposób przystępny w najważniejsze pytania filozoficzne. Temu brakowi zaradzić pragnie książka autora, przeznaczona dla studentów zakładów kształcenia nauczycieli i uniwersytetów oraz dla samouków. Dla czytelników, w których książka potrafi rozbudzić zainteresowanie tymi trudnymi zagadnieniami, przeznaczył autor na końcu każdego rozdziału pytania oraz obszerne wskazówki bibliograficzne zawierające głównie prace autorów polskich.

Na treść książki składają się rozdziały: I. Pojęcia wstępne. II. Nauka i metoda. III. Poznanie i prawda. IV. W poszukiwaniu rzeczywistości ostatecznej. V. O wartościach i normach. VI. Nauka, światopogląd i filozofia.

H. Bouchet: SKAUTING I INDYWIDUALNOŚĆ. Przeł. M Ziembińska. Wstęp napisał St. Sedlaczek. (Bibl. Przekł. Dz. Pedag. T. 30). Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 271. Cena zł 5,40.

Autor, szczery przyjaciel Polski i wiele zawdzięczający, jak mówi w przedmowie do polskiego wydania swej książki, polskiemu filozofowi ks. Jakubisiakowi, sam zaznacza w tej pracy, że nie daje w niej teorii skautingu, lecz ogranicza się do przedstawienia istotnego stosunku między metodami skautowymi, a indywidualnością skauta. Bouchet podkreśla, że skauting trzeba brać jako całość i dobrze rozumieć, iż musi się nim objąć całego człowieka, jeżeli to, co się nazywa skautingiem nie ma być wypaczeniem pomysłu jego twórcy. C e l n a j w y ż s z y s k a u t i n g u, podług Baden-Powella, to r o z w ó j j e d n o s t k i.

Autor twierdzi, że skauting wychowuje dziecko społecznie i przeczy doktrynie, iż wszystko, co jest najlepszego w dziecku, daje mu społeczeństwo, które w pewien sposób urabia je i wychowuje. Dziecko znajduje w granicach swej indywidualności wszystko to, co mu jest potrzebne, by stać się człowiekiem, a skauting dopomaga mu tylko w tym. Patrzy on krytycznie na metody dotychczasowego szkolnictwa, często przeprowadza porównania, między tymi metodami a metodami skautowymi, podkreślając wyższość tych ostatnich jako dążących do harmonijnego rozwoju jednostki, opierając się na przyrodzonych zdolnościach dziecka i najwartościowszych jego instynktach. Wykorzystanie w wychowaniu wpływu przyrody, zagadnienie karności w skautingu, przystosowanie ogólnego systemu skautingu do konkretnej drużyny, zagadnienie starszych skautów, oto jeszcze dalsze z najważniejszych rozdziałów książki Boucheta.

Chociaż „Skauting i indywidualność“ nie ma bynajmniej służyć jako podręcznik harcerski, jednakże zarówno drużynowy, jak i działacz zajmujący kierownicze stanowisko na wyższym stopniu organizacyjnym harcerstwa, znajdzie tu nie tylko materiał do pogłębienia ogólnych wiadomości wychowawczych i harcerskich, ale i wiele pomysłów do bezpośredniego zastosowania w pracy. Książka nabiera zatem bardzo poważnego znaczenia dla harcerstwa będąc nowym bodźcem do ulepszania jego metod i do twórczej własnej pracy polskiej.

Do przyswojenia dzieła Boucheta polskim czytelnikom pomaga w wysokim stopniu słowo wstępne oraz przypisy i polska bibliografia harcerska, pióra jednego z najstarszych naszych działaczy harcerskich, b. członka Naczelnictwa Lwowskiego, b. naczelnika Harcerstwa Rusi i Rosji, później wieloletniego naczelnika harcerzy i naczelnego inspektora harcerstwa w Polsce odrodzonej. W tej rozprawie mamy uzupełnienie pracy Boucheta danymi o genezie skautingu i harcerstwa z podkreśleniem narodowego, wojskowego i socjalnego punktu wyjścia Baden-Powella, a odrodzeńczego i niepodległościowego punktu wyjścia twórców polskiego harcerstwa.

Antoni Wasilewski: W OBOZIE HARCERSKIM. Urządzenia. Zwyczaje. Pokazy. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938. Str. 151, 46 ilustr. Cena zł 2,50.

Autor tej książeczki nie daje podręcznika urządzeń obozowych. Treścią jej jest życie i duch obozu.

Urządzenia obozu są formą zewnętrzną, którą dopiero ludzie zapełniają treścią swoich przeżyć. Dobry obóz daje mocne i głębokie przeżycia i radosne wspomnienia. Ślady tego życia pozostają zwykle w formie „kroniki“ drużyny. „Kroniką“ obozu jest też niniejsza książeczka.

Życie tego obozu obraca się w atmosferze piękna — a uczonym językiem można by powiedzieć, że tchnie dużą kulturą. A jednak to piękno i ta kultura jest swojska, obozowa. Uczestnicy potrafili piękno znaleźć tam, gdzie tysiące innych przeszłoby, nie widząc.

Wiktor Frantz: TWORZENIE ZASTĘPÓW HARCERSKICH. Poradnik uczniowski. Tom V. Str. 47. Cena zł 0,60.
Wanda Frantzowa: ZAKŁADANIE GROMAD ZUCHOWYCH. Poradnik uczniowski. Tom VI. Str. 46. Cena zł 0,60.
Państwowe Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1938.

Cztery pierwsze tomiki w opracowaniu J. Helczyńskiego zawierają wskazówki organizacyjne dla wszelkiego rodzaju zrzeszeń młodzieży szkolnej, świeżo wydane tomiki 5 i 6 poświęcone są organizacji gromad zuchowych oraz zastępów harcerskich. Wszystkie tomiki mają charakter ściśle praktyczny, oparty na doświadczeniu organizacyjnym autorów.

ROCZNIK ZIEM WSCHODNICH NA 1939 R. (Wydawnictwa rok V) pod redakcją Edwarda Rühlego. Wydaw. Tow. Rozwoju Ziem Wschodnich. Warszawa. Str. 255. Cena zł 1,00.

Poprzednie roczniki, które rozeszły się w 40.000 egzemplarzy zdobyły sobie duże uznanie i są stale poszukiwane.

Treść Rocznika składająca się z 20 starannie dobranych tematów narodowościowych, antropologicznych, gospodarczych i społecznych zainteresuje niewątpliwie każdego czytelnika, jest bowiem lekturą równie interesującą jak i pożyteczną. Dla każdego zaś, kto zajmuje się gospodarczym zagadnieniem Ziem Wschodnich, niezastąpionym materiałem są dane statystyczne i kartogramy ilustrujące najważniejsze zjawiska życia Ziem Wschodnich.

„KALENDARZ WIEJSKI" na rok 1939. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 288. Cena zł 1,00.

Kalendarz ten odbiega znacznie od dotychczasowych wydawnictw tego rodzaju. Zawiera on artykuły oświetlające w sposób wszechstronny zagadnienia rzeczywistości polskiej. Wszystkie artykuły i utwory literackie pisane przez wybitnych fachowców i pisarzy utrzymane są w stylu prostym i dostępnym dla najszerszych kół czytelników. Państwo, jego obszar, władze państwowe, armia, samorząd, życie wsi, jej kultura i pisarze — tematy te są opracowane w sposób wyczerpujący a zarazem niezwykle ciekawy.

Poza tym zagadnienia rolnicze, organizacje rolnicze, spółdzielczość wiejska, życie wsi w innych krajach, zagadnienie emigracyjne — wszystko to stanowi prawdziwą encyklopedię zagadnień życia współczesnego.

Dr Kazimierz Weydlich: TĘCZOWY SZTANDAR SPÓŁDZIELCZOŚCI. Podręcznik z 30 tematami do przepracowania przez członków spółdzielni, działaczy społecznych i młodzieży. Księg. św. Wojciecha, Poznań, Str. 180. Cena Zł 2,—

Autor nie idzie tak daleko, by w kooperatyźmie widzieć końcowy cel działalności całego narodu, ale jest szczerym i oddanym zwolennikiem spółdzielczości, bo mu chodzi o poprawę bytu jednostek słabszych gospodarczo. I kreśli dzieje oraz rodzaje spółdzielczości dla młodzieży, bo widzi konieczność tej pracy w zaniedbanych i zacofanych wioskach. Pisze zwięźle, po męsku, ważąc każde słowo. Pisze z przekonaniem, pociągając młodzież do zawieszenia proporczyków spółdzielczości po wsiach.

Pracę Weydlicha znamionuje umiar, który go wyróżnia od „radykałów" spółdzielczych, nie widzących poza spółdzielczością nic a nic. Pracę jego charakteryzuje całkowitość. To znaczy, że autor zrobił przegląd wszystkich typów spółdzielczości. Ale dłużej się zatrzymuje na najważniejszych dla rozwoju wsi, jak spółdzielnie mleczarskie, bo one rolnikowi dają stały, miesięczny dochód.

Seweryn Hartman: SEKRETARZ URZĘDOWY. Wzory podań i pism sądowych i administracyjnych. Praktyczny podręcznik dla wszystkich. Wyd. III. Wyd. Księg. Popularnej, Warszawa. Str. 320. Cena zł 5,—.

Książka zawiera 274 wzorów, przykładów. Po uwagach o korespondencji urzędowej i sprawozdaniach urzędowych podaje autor przykłady z następujących dziedzin: skargi w sprawach karnych, pozwy w sprawach cywilnych, wynikających z umów sprzedaży, użyczenia i pożyczki, z umów o pracę oraz najmu, spadki i testamenty. Opieka i ubezwłasnowolnienia, sprawy rolne, wojskowe, handlowe, podatkowe, podania o łaskę do Prezydenta Rzplitej, do władz administracyjnych i samorządowych, sprawy inwalidów wojennych, z zakresu Funduszu Pracy, podanie o kredyt, o posadę, raporty i sprawozdania.

Józef Świtkowski: POWIĘKSZANIE. Księg. Wł. Wilaka, Poznań. Str. 45. Zł 1,50.

W ciekawej formie dialogu, między dwoma fotoamatorami, wprowadza autor czytelnika w świat ciemni fotograficznej, gdzie umiejętnie zostają wyczarowane z małych obrazków — duże, ładne obrazy, będące częstokroć ozdobą mieszkań i wystaw fotograficznych.

Broszura należy do cyklu poradników fotograficznych, które ukazały się poprzednio: „Wiem jak fotografować latem", „Fotografowanie nad wodą", „Fotografowanie w podróży", „Fotografowanie w górach", „Błędy fotograficzne".

Adam Asnyk: PISMA PO RAZ PIERWSZY RAZEM ZEBRANE. Poprzedził życiorysem poety i przedmową Ign. Chrzanowski. Wydał, objaśnił i opatrzył ilustr. H. Schipper. Tom I. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1938. Str. 339. Cena zł 6.—.

W setną rocznicę urodzin Asnyka ukazał się I tom krytycznej edycji zbiorowej jego pism, wydany staraniem „Komitetu Uczczenia A. Asnyka w Warszawie“ i Sp. Akc. „Nasza Księgarnia“ pod redakcją prof. dra Henryka Schippera.

Tom ten, bogato ilustrowany, o estetycznej szacie zewnętrznej, obejmuje przeszło 21 arkuszy druku. Zawiera życiorys poety i wnikliwe studium o jego twórczości pióra prof. Ignacego Chrzanowskiego, wstęp krytyczny wydawcy, kilkaset wierszy poety, interesujące odmiany tekstu, po raz pierwszy ogłoszone, oraz obszerny, 63 stron druku obejmujący, komentarz naukowy, opracowany przez prof. H. Schippera.

Tom stanowi doskonałe wprowadzenie do całości wydania, zakrojonej na 5 tomów, mającej po raz pierwszy objąć całokształt spuścizny piśmienniczej Asnyka, a w szczególności utwory poetyckie i dramatyczne, prozę powieściową, krytykę literacką i teatralną, prozę krasomówczą i publicystyczną, listy z podróży — z uwzględnieniem utworów dotąd nieogłoszonych drukiem i ciekawszych odmian tekstu.

Władysław Reymont: PĘKNIĘTY DZWON. Bibl. Laureatów Nobla. Tom XXX. Wyd. czwarte. Wydawnictwo Polskie R. Wegner, Poznań. Str. 256. Cena zł 6,—.

W paru mistrzowskich opowieściach przedstawił Reymont, jak wojna wtargnęła w ciche, pracowite życie wsi i zdruzgotała je aż do najistotniejszych podstaw. Snują się przed nami obrazy, przerażające swą wymową. Uporna, krwawa orka, gdy w pługu postępuje krowa ledwie dysząca i troje wynędzniałych istot ludzkich; przywiązanie do własnych zagonów silniejsze nad obawę śmierci, i wreszcie męczeńska, kalwaryjska droga setek tysięcy włościan, oderwanych przemocą od chaty i roli i pędzonych bezładnie na Wschód. Postaci Reymonta — to niby posągi spiżowe, przemawiające do wyobraźni i do serca czytelnika swą jednolitością i żywiołową mocą wyrazu. Barwny dialog, plastyka otoczenia i szczegółów codziennego życia przyoblekają tych ludzi w prawdę życiową.

Zofia Kossak: TREMBOWLA. Księg. Św. Wojciecha. Poznań. Str. 354. Cena zł 5.

Zofia Kossak wróciła z dalekich stron. Była w Konstantynopolu i Jerozolimie, była we Francji (w Szampanii), była w Rzymie, zatrzymała się nawet w Egipcie. Przebywała tam długo jako autorka „Krzyżowców“, „Króla Trędowatego“ i „Bez oręża“. Wróciła okryta sławą pisarską, choć zapewne niesyta dokonań twórczych. Jest znowu z nami na ojczystym gruncie, tak jak niegdyś w czasach „Złotej wolności“. Zatęskniła do rodzimych tematów, do swojskich ludzi na ich własnej ziemi. Przeszła między nimi. Postrzegała ich ruchy i mowę, ich niepokoje i pragnienia. Podpatrzyła ich obyczaj wiejski. Widziała bohaterstwo bez poklasku tłumów. I białogłowę niemal na miarę wodza. I ciżbę ludzką stroskaną. I dramaty małżeńskie wywołane wojną a niewolą. Widziała Polskę na kresach czerwonoruskich w niepewnych latach po Kamieńcu i Chocimie, w ostatniej ćwierci XVII wieku, w dobie Sobieskiego, ściślej, u progu jego panowania. I tak powstała jej nowa powieść „Trembowla“. Powieść obyczajowo-wojenna.

Początek jej obrazuje światopogląd szlachecki po potopie szwedzkim: bardzo ciasny, zachowawczy, samolubny, szary. Ale czasy są niespokojne. Turcy idą na Rzeczpospolitą rozagitowaną, wyczerpaną materialnie i duchowo, niegotową do wojny.

Autorka nie lubi koturnów, razi ją teatralność scen, że jakkolwiek maluje zdarzenia niezwykłe, nie ucieka się do wyolbrzymiania postaci.

Zofia Kossak wprowadziła do tej powieści pradziadów szlachty zagrodowej, którzy przybyli zza Karpat i dzielą daninę krwi z resztą szlachty polskiej w obronie wolności Rzeczypospolitej. Jest w tym wprowadzeniu szlachty podkarpackiej coś nowego. Jest to ukazanie różnolitości elementu szlacheckiego, większej, niż to wypadało z dotychczasowego podziału na „koroniarzy“ i „bocwinkarzy“, na Małopolan, Wielkopolan, Mazowszan i Litwę. Powieść o Trembowli spełnia poniekąd czyn patriotyczny, gdyż utrwala w pamięci potomków owej szlachty, co broniła kresów polskich, że są związani wspólnym ideałem miłości ojczyzny, wyższym nad powaby obcego nacjonalizmu.

Wanda Brzeska: SPRAWA GMINY CEYNOWY. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 268. Zł 6,80.

Lud kaszubski, od setek lat osiadły na wybrzeżu Bałtyku, słabo dotąd był reprezentowany w literaturze pięknej. Jedynie poeci i publicyści regionalni Pomorza zajmowali się nim w twórczości gwarowej, która jednak stosunkowo mało była znana ogółowi polskiemu. Powieść Wandy Brzeskiej stanowi zupełną nowość w tej dziedzinie, jako książka, posiadająca swoje specjalne walory etnograficzne.

„Sprawa Gminy Ceynowy“ jest powieścią ludową, jednakże o założeniach historyczno-obyczajowych, ponieważ dotyczy faktów rzeczywistych i została opra-

cowana na podstawie dostępnych autorce materiałów sądowych z r. 1853-go, gdy zdarzył się tragiczny wypadek pławienia czarownicy na Półwyspie Helskim. Dlaczego doszło i dojść musiało do tej tragedii? Kto był sprawcą i głównym winowającą zbrodni? Czemu nie można było jej zapobiec? Oto szereg pytań, które budzą się wraz z dalekim, a nigdy nie przebrzmiałym echem straszliwej tragedii, i te problemy stara się wyjaśnić autorka, biorąc za podstawę swego podejścia do tematu studia nad prawem ludowym Kaszubów, ich psychiką i warunkami, które doprowadziły do psychozy zbiorowej.

Książka Wandy Brzeskiej jest jednakże nie tylko studium społecznym i psychologicznym, ale jest specyficzną powieścią morską, ponieważ właśnie morze północy ze swoją grozą i patosem stanowi główną oś opowiadania.

Z kart książki wstaje plastycznie i barwnie życie gminy rybackiej, uzależnione od rytmu fal zamkniętego wzgórzami Wjiku i huku bałwanów Wielkiego Morza za diunami. Na odludziu i pustkowiu cicho płynie życie do momentu, w którym w jego orbitę wkracza człowiek obcy i zły, wykorzystujący dla własnych celów przesądy ludowe. Powieść napisana jest polskim językiem literackim, a jedynie dla wywołania kolorytu lokalnego wprowadziła autorka do dialogów zwroty gwarowe.

Gustaw Morcinek: MASZEROWAĆ. 23 fotografie-dokumenty. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 112. Cena zł 3,—.

Książka została napisana bezpośrednio po wielkich dniach powrotu Śląska Zaolziańskiego na łono Ojczyzny. Śląsk Zaolziański jest ojczyzną Morcinka, który urodził się w okolicy Frysztatu — zna tam wszystkich. Powstała więc książka najbardziej autentyczna.

„Maszerować“ to powieść o chłopcu Karolu Bogaczu, który w szkole czeskiej, gnębiony za swą polskość, stał się Karolem Bohačem. W kopalni, wśród starych górników-patriotów, a szczególnie pod wpływem pięknej postaci starego górnika Sobola — staje się znów Polakiem. Fotografia Marszałka Piłsudskiego, relikwia starego Sobola, przechodzi w jego ręce. — Bogacz zostaje harcerzem. Ale nędza i bezrobocie spychają go znów na drogę kompromisu — za tę cenę znajduje pracę. Za zniewagę Marszałka policzkuje czeskiego urzędnika i nie bacząc na nic, porwany wichrem miłości do Polski, przyłącza się do powstańców. Bierze udział w akcji zorganizowanej przez Karola Regera, której celem jest zdobycie na Czechach amunicji dla powstańców. Wywiązuje się bitwa, w której ginie Reger i Bogacz zostaje raniony. Przeżywa wreszcie wspaniały dzień, gdy Ojczyzna wraca za Olzę. Wśród sztandarów i kwiatów wkraczają żołnierze polscy na ziemię zaolziańską — na rozkaz wodza: Maszerować...

Bezpośredniość stylu Morcinka, który dał pełny wyraz porywom głębokiego patriotyzmu i odblaskom pięknych wielkich dni Zaolzia, sprawia, że czytamy tę piękną książkę jednym tchem, że będzie ona trwałą pozycją w lekturze zarówno młodzieży jak i dorosłych

Zygmunt Nowakowski: PANI SŁUŻBA. Powieść. Z 11 ilustr. L. Jagodzińskiego. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 240. Cena zł 6,—.

Posterunkowy Nr 7238 Józef Czyż, i jego pies Baca — bohaterowie „Pani służby“ — dorównują najpiękniejszym wzorom powieści Jacka Londona, a bezdroża i ostępy Polesia przedstawione są niemniej ciekawie i groźnie niż daleka Alaska i Far West.

Po raz pierwszy w naszej literaturze życie i trudy polskiego policjanta znalazły tak wierne i ciekawe odtworzenie. Urozmaicone przygody Czyża, historię jego trudnej walki z mordercą i podpalaczem Dmytrem — postrachem Polesia — śledzi się dosłownie z wypiekami i zapartym tchem. Wątek bohaterski i detektywistyczny nie odbiega tu przy tym ani razu od realizmu, nie ma w tej powieści żadnych dydaktycznych retuszów.

Styl autora „Przylądka Dobrej Nadziei“ po mistrzowsku balansuje między nastrojem grozy a najprzedniejszym humorem.

Zofia Kossak: GRÓD NAD JEZIOREM. Z 7 drzeworytami S. Mrożewskiego. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 256. Cena zł 6,50.

Znakomita autorka „Krzyżowców“ roztacza przed czytelnikiem wszechstronny i barwny obraz życia i obyczajów, trudów i walk Słowian przedhistorycznych. Ze skąpej naszej wiedzy o tych czasach, ze szczątków wykopalisk biskupińskich wyczarowała wizję, pełną życia i wewnętrznej prawdy.

W grodzie nad jeziorem dzieją się czyny bohaterskie i zdrady, trwa uporczywa walka z przyrodą, okrutne boje z drapieżnikami w ludzkiej i zwierzęcej skórze, rozgrywają się odwieczne konflikty starych z młodymi, wre współzawodnictwo i zawiść rodów i jednostek.

Fabuła powieści jest pełna dramatycznych napięć, obrazowa jak film, a chwilami tak zaciekawiająca jak w najlepszej powieści awanturniczej.

Wanda Miłaszewska: BOGACTWO. Księg. św. Wojciecha, Poznań. Str. 354. Cena Zł 5,—

Nowa powieść ma dążność społeczną i tym bardziej zasługuje na uwagę, że akcja częściowo rozwija się w najmłodszym mieście polskim — Gdyni.

Miłaszewska ma upodobanie do kresów północno-wschodnich. Na tym tle powstały jej powieści i wrażenia: „Stare kąty“, „Święty wiąz“, „Czarna Hańcza“, „Młyn w Bożej Woli“ oraz szereg nowel. Poza tym jako półstała mieszkanka Warszawy, autorka „Trzeciej siostry“ dotyka średnich warstw stolicy, np. „Kaczęta“, „Na cztery wiatry“ i inne.

Zaprząta ją zagadnienie rodziny. „Bogactwo“ również porusza sprawy rodzinne, również dotyka bolesnych miejsc w życiu rodziny jak: brak charakteru, ładu, miłości wśród najbliższych krewnych. Miłaszewska nie wierzy w odrodzenie rodziny szlacheckiej i inteligenckiej z niej samej płynące, z obudzenia się w łonie tej rodziny poczucia czci, spójni, konieczności przykładu. Spłycił ją dosyt warunków materialnych, pieniądz zastąpił uczucie, obawa o utratę grosza przewyższyła radość z możności uratowania kogoś z rodziny, strach przed opinią zgłuszył szczere współczucie a nie dał bodźca do pomocy doraźnej.

Bohaterką „Bogactwa“ jest Krysia. Cierpi ona moralnie za lekkomyślność ojca. I musi zmienić tryb życia dość beztroski na taki, jaki prowadzi tysiące panien pochodzących z gorszej niż ona sfery! Będzie to życie pracy dla siebie i dla bliźnich.

Maria Glinczanka: OKO W OKO ZE ŚMIERCIĄ. Wspomnienia ś. p. Marii z Glinków Rose z kaźni bolszewickiej Księg. Św. Wojciecha, Poznań. Str. 99. Cena zł 1.50.

Każdy nowy przyczynek do bogatej już dziś literatury o Sowietach, tej olbrzymiej połaci Europy i Azji, oddzielonej od reszty świata tajemnicą, lękiem i grozą, ma duże znaczenie jako nowy dokument. Dopiero wtenczas Bolszewia stanie się przeszłością, a jej szumne hasła zupełnie i bezpowrotnie zbankrutują, kiedy wszyscy — a przede wszystkim entuzjaści komunizmu — spojrzą w rzeczywiste i nie upiększone oblicze tego zakłamanego „raju“.

Wspomnienia Marii Glinczanki zainteresują ze względu na pewne cechy charakterystyczne, które wyróżniają książkę spośród innych o Rosji Sowieckiej.

W szpony „Czeki“ dostaje się w 1921 r. Osiemnaście miesięcy znosi wszelkie dolegliwości życia skazańców. Z dnia na dzień żyje z myślą o śmierci, która dookoła się szerzy i szaleje. Nie traci jednak ducha, nie poddaje się depresji, owszem — krzepi i umacnia innych.

„Oko w oko ze śmiercią“ — to książka napisana żywo, barwnie i po prostu. Największa jej wartość na tym polega, że zawiera ona nie zmyślone opowiadania, ale najgłębszą, bo przeżytą, krwawo przecierpianą i zwycięsko przetrwaną prawdę!

Tom Gill: JEŹDZIEC W MASCE. (Cykl „Czerwone książki M. Arcta“). Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1938. Str. 285. Cena zł 5.—.

Na pograniczu Stanów Zjednoczonych i Meksyku pojawia się tajemniczy jeździec na białym koniu. Opiekuje on się biednymi wieśniakami meksykańskimi uciskanymi przez wielkich właścicieli rolnych. El Coyote jest wskutek tego przedmiotem uwielbień jednych, gorącej nienawiści drugich, którzy organizują nań obławę. El Coyote, wspomagany przez przyjaciół i zwolenników, wymyka się stale pościgom. Wreszcie oddaje się sam w ręce przeciwnika, aby za tę cenę ratować swoich ludzi.

Powieść obfituje w ciekawe i barwne obrazy z życia pogranicza. Bohaterzy jej i źli i dobrzy — to wszystko ludzie silni i dzielni. Wśród niebezpieczeństw życia pogranicza nie ma bowiem miejsca na małych, miernych ludzi. Pełna wdzięku sielanka dwojga młodych z wrogich obozów wprowadza jasną i pogodną nutę.

Antonina Domańska: PAZIOWIE KRÓLA ZYGMUNTA. Wyd. IV z 25 rysunkami. Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1938. Str. 186. Cena zł 6.—.

Grupa paziów na dworze Zygmunta Starego, złożona z synów najlepszych rodzin ówczesnej Polski, płata figle nielubianym postaciom na dworze. Każdy z chłopców obmyśla kolejno jakiś figiel, a wszyscy prześcigają się w pomysłowości. Jednak psotne chłopaki potrafią się w potrzebie okazać dzielni i odważni — dowodzą tego swym bohaterskim zachowaniem w czasie pożaru na zamku. Uzyskują też dzięki temu przebaczenie króla, który zawsze zresztą miał dla nich dużo serca i wyrozumiałości.

Książkę tę cechuje doskonała znajomość opisywanej epoki. Dzięki temu odmalowane w niej postacie stają się żywe i bliskie, a wiele ciekawych szczegółów z życia obyczajowego wzbogaci wiedzę historyczną naszej młodzieży.

DOPISEK REDAKTORA

Co to jest przyjaźń? Kogo uważamy za przyjaciela? Jak sobie wyobrażamy ideał przyjaciela? — Oto pytania, na które zapewne niejeden z Szan. Czytelników już szukał odpowiedzi. A czy znalazł?

Było to w grudniu 1937 roku, kiedy w Poznańskim Towarzystwie Pedagogicznym p. prof. St. Frycz, wykładający w ostatnich latach (po przejściu na emeryturę z wieloletniej pracy w seminariach nauczycielskich) na Uniwersytecie Poznańskim, wygłosił ciekawy odczyt na temat wychowania do przyjaźni. Wtedy to — przy pogawędce poodczytowej — prosiłem czcigodnego profesora o streszczenie wykładu dla „P. S.", ale przezacny prelegent obmyślił inną rzecz i tak powstało dzisiejsze „zwierciadło przyjaciół szkoły", którym otwieram XVIII rocznik. W projekcie są dalsze rozważania o — nieprzyjaciołach szkoły.

Najserdeczniejszym przyjacielem szkoły — to chyba nauczyciel i on bodaj najbardziej ubolewa, o ile ci inni przyjaciele nie dopisują i szkoła chroma. Ale może kiedyś będzie lepiej! — O tym pisze — w drugim artykule — kilkunastu nauczycieli. Ich prorocze wizje „szklanych szkół" zebrał p. kol. Gryń.

Następnie umieściłem uwagi p. Menzlowej o badaniu wyników nauczania i łączące się poniekąd z nimi wskazówki p. Włodarczakówny odnośnie powtórek i utrwaleń.

Zanim przejdziemy do części „przedmiotowej" zeszytu, zauważymy artykuły dotyczące wychowania (samowychowania) najmłodszych: przede wszystkim do porządku i czystości.

Przedmiotami nauczania dzisiejszego zeszytu to: język polski, rachunki, historia i ćwiczenia cielesne. Sprawa wypracowań pisemnych omawiana jest nadal (przez trzech autorów). O czytelnictwie wśród młodzieży dałem na razie dwa artykuły; zajmująco mówi o swoich doświadczeniach z godziną książki p. kol. Pasierbiński. W świat cyfr wprowadza nas p. kol. Bubniak, dając lekcję praktyczną osnutą na tle zakupów u rzeźnika, a p. kol. Cieślak „idąc śladem tych współpracowników „P. S.", którzy starają się go jak najwięcej upraktycznić" podaje opis liczydła własnego pomysłu. Z podobnych pobudek przedstawia p. kol. Grot, absolwent Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, swój „kalendarz historyczny" — mianowicie „aby podzielić się z koleżeństwem własnymi pomysłami, zachęcić do wypróbowania i ewent. wywołać dyskusję, która mogłaby się przyczynić do udoskonalenia tej pomocy szkolnej". — O możliwości realizacji programu ćwiczeń cielesnych w miesiącach zimowych w szkołach, gdzie brak boisk i przyborów do uprawiania sportów zimowych — pisze p. kol. Flisak.

Treść zeszytu uzupełniają: dalszy ciąg „Aforyzmów" (patrz uwagi w moim „Dopisku" do nru 17/1938), dział dyskusyjny i informacyjny z kompetentną odpowiedzią ks. dr Noryśkiewicza w sprawie wizytowania nauki religii, recenzje książek, m. i. dwu francuskich o międzynarodowym ruchu pedagogicznym oraz notatki z tejże dziedziny, w opracowaniu speca z tego działu p. kol. Bandury, wreszcie przegląd czasopism i komunikaty wydawnicze.

Zeszyt zawiera 80 stron. Jak treść tak i objętość mają wskazać na zamierzenia „P. S." w nowym roku wydawniczym: co miesiąc 80 stron druku (w 2 zeszytach o 32 wzgl. 48 stronach), artykuły zasadnicze o wychowaniu i nauczaniu, wskazówki praktyczne i dyskusje — te przede wszystkim — oceny, sprawozdania, przeglądy, komunikaty. Na str. 63 postawiłem dwa pytania i ciekawy jestem odpowiedzi na nie.

W końcu dziękuję w trzech słowach za nadesłane w ostatnich dwu tygodniach rękopisy; wobec pilnych prac około niniejszego zeszytu — dobrze, że są wakacje szkolne! — nic jeszcze nie przeczytałem. Uczynię to, jak tylko skończy się „nakręcanie nowego roku wydawniczego" (wysyłam bowiem znów kilka tysięcy egzemplarzy okazowych z zaproszeniem do prenumeraty), a w przyszłym zeszycie podam tytuły przyjętych do druku prac. *B.*